# *АНАЛИТИЧЕСКАЯ ЗАПИСКА*

# О СИСТЕМЕ ОБРАЗОВАНИЯ

*Настоящая аналитическая записка представляет собой один из разделов рабочих материалов 5-го тома постановочных материалов учебного курса ВП СССР «Основы социологии», переработанный для самостоятельной публикации.*

ОГЛАВЛЕНИЕ



**Из всего множества субкультур любого культурно своеобразного общества РЕШАЮЩЕЕ ВОЗДЕЙСТВИЕ НА БУДУЩЕЕ ОКАЗЫВАЕТ СУБКУЛЬТУРА ВОСПИТАНИЯ И ОБУЧЕНИЯ ДЕТЕЙ, СУБКУЛЬТУРА ПОДГОТОВКИ ИХ К ВЗРОСЛОЙ ЖИЗНИ, т.е. педагогическая субкультура[1]. Её носителями являются институт семьи и система образования.**

Это утверждение по-своему справедливо как в отношении будущего самóго культурно своеобразного общества, так и в отношении будущего всего человечества.

Как уже было отмечено, в относительно недавнем историческом прошлом (в конце XIX — начале XX века и ранее) задача *воспитания детей* почти что в полном объёме решалась институтом семьи.

*Образование* для подавляющего большинства населения также было делом внутрисемейным, поскольку в большинстве стран, в том числе и в так называемых «развитых», в тот период системы всеобщего обязательного образования не было. В лучшем случае более или менее обязательным было начальное образование: навыки чтения и письма, 4 действия арифметики и основы доминирующего в обществе вероучения и традиции истолкования его применительно к исторически сложившейся социальной организации. Профессии люди в их большинстве осваивали непосредственно ещё в детском и подростковом возрасте в ходе трудовой деятельности либо в семейном хозяйстве, либо на том или ином предприятии, куда дети приходили работать сначала «учениками», которых профессии учили «мастера», т.е. — уже опытные работники, а потом, освоив минимальный уровень профессионализма, в зависимости от способностей делали более или менее успешную карьеру, а наиболее выдающиеся выходили из мальчиков на побегушках и подмастерьев в руководители весьма крупных предприятий (трестов, холдингов, концернов — если пользоваться терминологией наших дней). Образование более серьёзное (в особенности высшее профессиональное), даваемое профессиональными учителями, было платным и доступным малочисленным так или иначе привилегированным социальным группам.

При этом всё общество пребывало в пределах двух первых уровней несвободы (см. раздел 11.4, том 3 работы ВП СССР «Основы социологии») за исключением выходивших на третий уровень несвободы редкостных самоучек и представителей малого числа кланов, нёсших ту или иную эзотерическую традицию. Те, кто смог обрести свободу, были редкостными, едва ли не единичными исключениями в каждом поколении из общей нормы заложников и невольников разного рода несвободы.

---

[1] Хотя при рассмотрении вопроса с учётом предыстории, к педагогической субкультуре следует относить субкультуру, в которой происходит зачатие и рождение детей, поскольку, если эта субкультура порочна, то педагогическая субкультура принимает в себя ограниченно воспитуемых и обучаемых детей — вплоть до практически полной неспособности освоить достижения предков, не говоря уж о дальнейшем развитии ими культуры.

С того времени в жизни России и так называемых «развитых стран» многое изменилось в том числе и в области воспитания и образования. В частности, система образования стала общественным институтом, в основе которого *лежит воспроизводство профессионального преподавательского сообщества школ, профессиональных училищ, техникумов (колледжей) и вузов,* и при этом она подчинена институту государственности: как структурным способом управления, так и бесструктурным (юридически и через систему образовательных стандартов, задаваемых государством). Институт государственности, в свою очередь, подчинён той или иной концептуальной власти, вследствие чего и система образования как общественный институт неизбежно является средством проведения в жизнь определённой концепции.

О том, какие социально-организационные задачи и как решает система образования *в целях поддержания устойчивости толпо-«элитаризма» в преемственности поколений,* было сказано в разделе 10.7 (том 3 работы ВП СССР «Основы социологии»). Кроме того, в разделе 14 (том 4 работы ВП СССР «Основы социологии») было рассмотрено несоответствие исторически сложившейся системы всеобщего и профессионального образования, порождённой в Западной региональной цивилизации, потребностям безопасного общественного развития в настоящее время и в обозримой перспективе.

В этом выводе нет ничего принципиально нового. Ещё Антон Семёнович Макаренко (1888 — 1939), — выдающийся педагог, неоправданно отвергнутый «педагогическим сообществом» и обюрократившимся чиновничеством сначала СССР, потом постсоветской России, которого ЮНЕСКО охарактеризовала как «одного из четырёх педагогов, определивших способ педагогического мышления в XX веке»[1], — избрал темой своей дипломной работы при выпуске из Полтавского педагогического института в 1917 г. следующую: «Кризис современной педагогики»[2], за которую получил золотую медаль. Поэтому встаёт вопрос о том, каковы итоги развития педагогической субкультуры в нашей стране за прошедшие с того времени почти сто лет.

## 1. Итоги «развития» системы образования под властью библейского проекта




*Рис. 1. Обусловленность спектра управленческих решений и будущего качества жизни наукой и системой образования*

Первая система образования, ориентированная по оглашению на ликвидацию толпо-«элитаризма», воспитание человечности и воспроизводство реального народовластия в преемственности поколений с целью обеспечения безопасного развития человечества и народов в его составе, была построена в СССР. Поскольку СССР рухнул, а закономерность, представленная на рис. 1, неизменно действует в жизни, то, чтобы правильно построить систему образования, отвечающую потребностям общественного развития России и человечества, необходимо рассмотреть систему

[1] Если бы это было так, то нам не было бы надобности писать настоящую работу.

[2] Эта работа считается утерянной. В публикации «Парадокс системы Антона Макаренко. Её внедряли во всём мире, но не у нас» (еженедельник «Аргументы и факты», № 11 от 13.03.2013 г.: http://www.aif.ru/society/history/paradoks_sistemy_antona_makarenko_ee_vnedryali_vo_vsem_mire_no_ne_u_nas) название темы его дипломной работы дано в несколько иной — более жёсткой — редакции: «Кризис и крах современной педагогики».

образования СССР, дабы не повторять заложенных в неё по умолчанию ошибок, сделавших её не состоятельной по отношению к достижению заявленных целей.

Обладая общепризнанными достоинствами[1], советская система образования обладала и определёнными недостатками, которые внесли свой вклад как в крах СССР, так и в неспособность постсоветского российского общества преодолеть социокультурный кризис на протяжении последующих более, чем 20 лет.

Если говорить о системе всеобщего обязательного образования в СССР, то она превосходила системы образования зарубежных стран (и прежде всего — развитых капиталистических) по широте тематического спектра и глубине изучения предметов (в особенности — математики, физики, химии, других отраслей естествознания[2]). На основе среднего образования очень высокого качества (по мировым меркам той эпохи) вузы СССР давали студентам знания *не непосредственно прикладного характера,* а большей частью **знания фундаментального характера, из которых проистекают все *непосредственно* прикладные знания и навыки**[3].

[1] «Космос мы проиграли русским за школьной партой», — президент США Дж.Ф. Кеннеди, 4 октября 1957 г.: день запуска СССР первого искусственного спутника Земли.

«Стивен Кинг, этот всемирно признанный мастер триллеров и фантастики, впервые он «пережил ужас — подлинный ужас, а не встречу с демонами или призраками, живущими в моем воображении — в один октябрьский день 1957 года». Он, тогда десятилетний мальчик, находился в кинотеатре, смотрел как раз фильм ужасов, когда вдруг лента остановилась, и погас экран. А дальше, как он пишет, случилось нечто неслыханное: в зале зажгли свет и на сцену вышел управляющий, вид у него был встревоженный и болезненный, а голос дрожал. «Я хочу сообщить вам, — начал он, — что русские вывели на орбиту вокруг Земли космический сателлит. Они назвали его... «спутник». — Сообщение было встречено абсолютным, гробовым молчанием. (…)

… уже в 1958 году в США был принят «Закон об образовании в целях национальной обороны» (!). Именно Дж.Ф. Кеннеди приписывают слова, которые любят повторять у нас: «Или мы срочно займёмся математикой и физикой, или всем нам придётся учить русский язык» (с тех пор американцы так и не выучили математику с физикой, зато научились импортировать интеллектуалов» (http://lord-20.livejournal.com/29134.html).

— Но русский язык им учить всё равно придётся вследствие того, что на доклад Римскому клубу «Пределы роста» (опубликован в 1973 г.) их наука и политика никак не отреагировали за прошедшие 40 лет, хотя здравомысленная реакция на этот доклад обязывала разработать и начать осуществлять жизненно состоятельную концепцию глобализации: см. аналитическую записку ВП СССР «Что там на Западе?» из серии «О текущем моменте» № 5 (121), октябрь 2015 года, посвящённую истории этого доклада.

[2] В конце 1970-х гг. приходилось встречаться с утверждениями, что учебные программы по физике, математике, химии 8-х — 10-х классов советской школы содержательно соответствовали учебным программам 1-го — 2-го курсов вузов государств Запада.

[3] Однако советским вузам был свойственен и общий порок системы образования западного типа, характерный для неё со второй половины XIX века, — утрата канонов профессиональной деятельности (см. раздел 14.1, том 4 работы ВП СССР «Основы социологии»): поэтому того, что можно назвать «философия проектирования и производства» тех или иных техносферных объектов, «философия эксплуатации» тех или иных устройств, «философия здравоохранения и оказания медицинской помощи» и т.п. прикладных философий, — в учебных курсах советских вузов не было. Имевшиеся курсы под названием «Введение в специальность» в своём большинстве не освещали проблематики такого рода философий, а дойти до её понимания, как показывает практика, самостоятельно смогли только единицы из всей массы выпускников вузов и то — только спустя многие годы после получения дипломов.

Но понимание ими этой проблематики в подавляющем большинстве случаев не находило выражения в общедоступных (хотя бы в среде профессионалов) текстах: отчасти потому, что малочисленные понимавшие эту проблематику в большинстве своём были заняты своим профессиональным делом и не находили времени для того, чтобы написать книгу (учебник для студентов); но среди понимавших были и те, кто осознанно поддерживал свою монополию на знания и сопряжённые с ними навыки, поскольку такой монополизм лежал в основе их высокого статуса в социальной иерархии, в иерархии соответствующего профессионального сообщества и обеспечивал ту или иную неформальную власть; а отчасти и потому, что этот жанр «абстрактной литературы» не был востребован издательствами, тем более, что такого рода «философии работы» могли во многом противоречить идеологическим установкам аппарата ЦК КПСС и дурости вышестоящих по иерархии власти (в профессиональной сфере) бюрократов-руководителей. Кроме того, те, кто был способен написать такого рода книги, в своём большинстве не занимали высоких руководящих должностей, вследствие чего писать на такого рода темы в условиях родоплеменного строя послесталинского СССР им было не всегда «по чину». А те, кому было «по чину», в послесталинские времена были в большинстве своём карьеристами-бюрократами, не способными написать такого рода *жизненно состоятельные* книги. Хотя за авторством бюрократов иногда издавались книги, которые претендовали на то, чтобы заполнить этот пробел, но они были по сути графоманством.

→→→

Эту особенность советской системы образования, сложившуюся к концу 1930-х гг., в большинстве публикаций объясняют глобально-политической обстановкой двух десятилетий в перерыве между первой и второй мировыми войнами XX века, когда руководству СССР необходимо было обеспечить обороноспособность страны, находившейся во враждебном окружении капиталистических государств.

В самом примитивном выражении эти особенности советской системы образования либерально слабоумные объясняют тем, что «деспоту-тирану» И.В. Сталину для укрепления и расширения своей тирании нужны были мощные вооружённые силы, а их невозможно создать без мощной науки, профессионально состоятельных конструкторов-разработчиков, технологов, и прочих инженеров промышленности. Дескать, неуёмная жажда власти, свойственная «тирану», в качестве побочного эффекта и породила столь эффективную систему образования, какая была в СССР.

Те, кто не относит И.В. Сталина к числу тиранов, а считают его патриотом-государственником, приверженцем справедливости и выдающимся управленцем (политиком, хозяйственником, военным), работавшим на благо народов СССР и всего человечества, также указывают, что военная и экономическая мощь страны, её суверенитет невозможны, если страна — отсталая в развитии науки и системы образования, и как следствие — отсталая в политическом, экономическом и военном отношении. При этом они обычно вспоминают слова И.В. Сталина, высказанные им 4 февраля 1931 г. на 1-й Всесоюзной конференции работников социалистической промышленности:

«Мы отстали от передовых стран на 50 — 100 лет. Мы должны пробежать это расстояние в десять лет. Либо мы сделаем это, либо нас сомнут»[1].

Но в оценке сталинской системы образования ошибаются и те, и другие. Безусловно, приведённые слова были правильны, и для того, чтобы обеспечить обороноспособность страны, была необходима *соответствующая этой задаче* система образования, охватывающая всех детей и подростков[2], и дающая знания и навыки, обеспечивающие мировой уровень дееспособности во всех профессиях, а ещё лучше — задающая этот мировой уровень[3].

---

Примером такого рода графоманства является рекламируемая по настоящее время многими недотёпами книга главкома ВМФ СССР с 1956 по 1985 г. С.Г. Горшкова (1910 — 1988) «Морская мощь государства» (Москва: Воениздат. 1976 г. — 60 000 экз., 2-е дополненное издание 1979 г. — 60 000 экз.). Судя по её тексту, она написана коллективом узких специалистов (подводниками, надводниками, авиаторами, оружейниками и представителями других родов сил и служб флота), которые не воспринимали *развитие Флота в целом* как *построение сложной системы, предназначенной для решения определённых задач, в которой все элементы должны быть представлены в необходимых количествах и взаимосвязях возлагаемых на каждый из них функций; системы, которая взаимодействует с другими системами, порождёнными обществом, и с природной средой.* С.Г. Горшков сам вряд ли прочитал «свою» книгу, а если и прочитал, то по слабоумию карьериста не понял жизненной несостоятельности и взаимной несовместимости многих положений, высказанных в ней авторами разных разделов.

До понимания проблематики развития военно-морской мощи страны, выраженной в произведениях Адмирала Флота Советского Союза И.С. Исакова (1894 — 1967), С.Г. Горшкову было весьма далеко, что оказало крайне вредное воздействие на обороноспособность СССР и развитие его Военно-морского флота на протяжении тех 30 лет, когда С.Г. Горшков возглавлял ВМФ СССР.

Те, кто предубеждён, что под руководством С.Г. Горшкова был построен могучий флот, должны понять, что *всякий флот — это собрание кораблей, береговых сил и служб, но не всякое собрание кораблей, береговых сил и служб даже при их многочисленности и разнообразии является действительно Флотом.* Последнее и имело место в СССР, когда главкомом ВМФ был С.Г. Горшков, и это было весьма разорительно для страны и не очень эффективно в военном отношении.

[1] Сталин И.В. О задачах хозяйственников. Речь на 1-й Всесоюзной конференции работников социалистической промышленности. Сочинения, т. 13, с. 39. (См. также: http://www.petrograd.biz/stalin/13-18.php). Впервые опубликовано в газете «Правда» № 35, 5 февраля 1931 г.

[2] Чтобы расширить кадровую базу всех сфер высокоинтеллектуальной деятельности до пределов общества.

[3] Приведённые слова И.В. Сталина правильны и в наши дни. Другое дело, что соответствие системы образования этой задаче в наши дни должно выражаться в иных образовательных стандартах и в иной педагогической практике (субкультуре), преемственно охватывающей подрастающие поколения на пути взросления, начиная от детских яслей и садов, и заканчивая аспирантурами и иными поствузовскими видами образования.

Но приведённые слова И.В. Сталина принадлежат более широкому — глобально политическому (по масштабам), нравственно-этическому (по сути) — контексту, который в наши дни господства «клипового мышления» остаётся неизвестным и непонятным большинству тех, кто их цитирует или сталкивается с этой цитатой:

«Как могло случиться, что вредительство[1] приняло такие широкие размеры? Кто виноват в этом? Мы в этом виноваты. Если бы мы дело руководства хозяйством поставили иначе, если бы мы гораздо раньше перешли к изучению техники дела, к овладению техникой, если бы мы почаще и толково вмешивались в руководство хозяйством, — вредителям не удалось бы так много навредить.

Надо самим стать специалистами, хозяевами дела, надо повернуться лицом к техническим знаниям, — вот куда толкала нас жизнь. Но ни первый сигнал[2], ни даже второй сигнал[3] не обеспечили ещё необходимого поворота. Пора, давно пора повернуться лицом к технике. Пора отбросить старый лозунг, отживший лозунг о невмешательстве в технику[4], и стать самим специалистами, знатоками дела, стать самим полными хозяевами хозяйственного дела.

---

[1] Строительство социализма в СССР не проходило беспрепятственно.

- Внутренние противники социализма из числа носителей инженерного и прочего профессионализма, требовавшего высокого образовательного уровня, которому сопутствовал и высокий потребительский статус в Российской империи, которого они лишились в результате возникновения СССР, саботировали политику государства и предпринимали целенаправленные действия, направленные на то, чтобы нанести ущерб развитию экономики СССР и тем самым дискредитировать социализм и идеалы коммунизма в глазах народа. Вредительство стало своего рода «хорошим тоном» в той части интеллигенции, унаследованной СССР от Российской империи, которая постоянно недовольна всем, но не знает определённо, чего именно она желает, чтобы исчезла её неудовлетворённость жизнью.
- Наряду с этим невежественные, профессионально несостоятельные бюрократы, публично активно демонстрировавшие свою идейную убеждённость и запредельную лояльность Советской власти и приверженность социализму, чтобы уйти от ответственности за наносимый ими вред делу строительства социализма, возлагали ответственность за последствия своих ошибок и злоупотреблений властью на подчинённых им специалистов-профессионалов, в том числе и без каких-либо реальных оснований к этому.
- По их доносам и в целях оправдания собственного существования недобросовестные работники спецслужб фабриковали на пустом месте дела о вредительстве, которым якобы занимались «старорежимные» профессионалы, по тем или иным причинам не покинувшие страну в годы гражданской войны.

Т.е. в жизни СССР реально взаимно дополняли друг друга три компоненты: 1) невежество и недееспособность властных бюрократов, перекладывавших ответственность за свои ошибки и злоупотребления властью на подчинённых «спецов», 2) реальное вредительство «спецов», 3) демонстрация бюрократами и врагами Советской власти в спецслужбах своей «эффективности» в деле борьбы с происками контрреволюции, что стало специфической и наиболее вредной разновидностью вредительства как социального явления.

Положение усугублялось крайне низким образовательным уровнем подавляющего большинства населения, вследствие чего и уровень профессионализма рабочих, служащих и крестьян (а позднее — колхозников и рабочих совхозов), многих работников спецслужб оставлял желать много лучшего. К этому добавился массовый психоз на тему «бдительности» к проискам внутренней контрреволюции и агентуры зарубежных спецслужб. В таких условиях неумение работать и неспособность научиться профессии тоже давало повод к обвинениям во вредительстве.

Но то же самое *(если не считать отсутствие социального психоза на тему борьбы с врагами)* имеет место и в наши дни: 1) бюрократы недееспособны и безответственны, всегда готовы ответственность за свои ошибки и преступления возложить на заведомо невиновных подчинённых; 2) «пятая колонна» действует и вредит стране по способности; 3) работникам ФСБ и прокуратуры проще и *выгоднее* бороться с высосанным из пальца «экстремизмом» и «экономическими преступлениями», привлекая к ответственности безответных обывателей и предпринимателей, нежели заниматься изучением проблем общества, выработкой и осуществлением рецептов их разрешения, выявлением и пресечением реальной антигосударственной и антинародной деятельности (см. далее о результатах реформы системы образования и об отношении к ним ФСБ и прокуратуры).

[2] Шахтинское дело — дело о вредительстве на шахтах Донецкого угольного бассейна (1928 г.). В 2000 г. Генпрокуратура РФ признала дело фальсифицированным, и все осуждённые были реабилитированы.

[3] Процесс «Промпартии» (1930 г.) — дело о вредительстве в промышленности. В постсоветские времена также считается полностью фальсифицированным.

[4] Лозунг о невмешательстве в технические вопросы в практике управления времён гражданской войны и 1920-х гг. означал, что «политически идейный», но малограмотный и не знающий техники и технологий, человек мог быть назначен руководителем, в результате чего под его руководством оказывались «политически незрелые» и потенциально контрреволюционные профессионалы. Далее такой руководитель ставил перед подчинёнными ему профессионалами задачи, которые перед ним поставили вышестоящие руководители, а его подчинённые, в свою очередь, опираясь на свои знания и профессиональные навыки, должны были обеспечить их решение. Т.е.

→→→

* * *

В этом месте прервём цитирование выступления И.В. Сталина 4 февраля 1931 г. и обратимся к более позднему его выступлению «Новая обстановка — новые задачи хозяйственного строительства» на совещании хозяйственников 23 июня 1931 г. В нём есть важное уточнение:

«…мы не можем уже обходиться тем минимумом инженерно-технических и командных сил промышленности, которым мы обходились раньше. Из этого следует, что старых очагов формирования инженерно-технических сил уже недостаточно, что необходимо создать целую сеть новых очагов — на Урале, в Сибири, в Средней Азии. Нам нужно теперь обеспечить себя втрое, впятеро больше инженерно-техническими и командными силами промышленности, если мы действительно думаем осуществить программу социалистической индустриализации СССР.

Но нам нужны не **всякие** командные и инженерно-технические силы. Нам нужны **такие** командные и инженерно-технические силы, которые способны понять политику рабочего класса нашей страны, способны усвоить эту политику и готовы осуществить её на совесть»[1].

---

за «политически идейным», но не сведущем в деле руководителем оказывались первые этапы полной функции управления предприятием (либо структурой иного назначения), а за подчинёнными ему профессионалами — последующие этапы.

Если руководитель коллектива и профессионалы были добросовестны или хотя бы честны, и как следствие — этически совместимы в общем деле, то в таком варианте система управления предприятием была работоспособной и приносила пользу обеим сторонам: руководитель учился делу, подчинённые профессионалы расширяли кругозор, втягивались в политическую жизнь и становились гражданами СССР (в смысле слова «гражданин», понятном из стихотворения Н.А. Некрасова «Поэт и гражданин») де-факто, а не только де-юре.

Если руководитель или профессионалы оказывались этически несовместимы в силу недобросовестности и бесчестности хотя бы одной из сторон (хоть «идейного» руководителя, хоть профессионалов), то система управления предприятием в большей или меньшей мере утрачивала работоспособность, что влекло за собой последствия, которые могли юридически квалифицироваться как вредительство либо руководителя, либо профессионалов, либо всех вместе (такая статья была в уголовных кодексах всех союзных республик).

Как такая система работала на практике в военном деле, см. рассказ писателя-мариниста, а ранее — профессионального военного моряка Л.С. Соболева (1898 — 1971, был беспартийным) «Экзамен» (одна из интернет-публикаций: http://lib.ru/RUSSLIT/SOBOLEW/r_ekzamen.txt). В этом рассказе «дух эпохи» представлен во многих аспектах точно, но с точки зрения либералов — клеветнически. Однако этот же «дух эпохи» был и «на гражданке», потому примерно так же система *«политически-идейный руководитель — подчинённые профессионалы-специалисты, аполитичные и безыдейные»* (такие же как профессор Николай Степанович из повести А.П. Чехова «Скучная история» — см. раздел 1.1 работы ВП СССР «Основы социологии») работала и на гражданке.

По сути И.В. Сталин в цитируемом выступлении поставил задачу: поскольку одной «идейной убеждённости в правоте социализма» для руководителей-хозяйственников — недостаточно, то их идейная убеждённость должна практически выражаться в освоении ими соответствующих технических знаний и применении этих знаний для выявления и разрешения проблем экономического обеспечения политики Советского государства во всех её составляющих: в глобальной, внешней, внутренней; в противном случае они — лицемеры, прикрывающие своей «идейной убеждённостью» — пустословием — реальное вредительство.

[1] При этом И.В. Сталин не признавал за партией и её членами монополии на обладание совестью и деловыми качествами. В этом же его выступлении есть такой фрагмент:

«Некоторые товарищи думают, что на руководящие должности на фабриках, на заводах можно выдвигать лишь партийных товарищей. На этом основании они нередко оттирают способных и инициативных беспартийных товарищей, выдвигая на первое место партийцев, хотя и менее способных и неинициативных. Нечего и говорить, что нет ничего глупее и реакционнее такой, с позволения сказать, “политики”. Едва ли нужно доказывать, что такой “политикой” можно лишь дискредитировать партию и оттолкнуть от партии беспартийных рабочих. Наша политика состоит вовсе не в том, чтобы превратить партию в замкнутую касту. Наша политика состоит в том, чтобы между партийными и беспартийными рабочими существовала атмосфера “взаимного доверия”, атмосфера “взаимной проверки” (Ленин). Партия наша сильна в рабочем классе, между прочим, потому, что она проводит такую именно политику».

В послесталинские времена, если соотноситься с этим фрагментом, кадровая политика была глупа и реакционна, и именно в результате неё на вершинах власти оказались М.С. Горбачёв, А.Н. Яковлев, Б.Н. Ельцин, В.С. Черномырдин, А.А. Собчак, Г.Х. Попов и прочие активисты перестройки реформаторы и не способные поставить их на место В.С. Павлов, Е.К. Лигачёв, Н.В. Рыжков и многие другие «противники перестройки» и буржуазно-либеральных реформ.

Упоминание совести как основы деятельности каждого человека, и прежде всего — управленцев — в условиях строительства социализма и коммунизма контрастирует с высказыванием другого политического деятеля той эпохи[1].

«Я освобождаю человека, — говорит Гитлер, — от унижающей химеры, которая называется совестью. Совесть, как и образование, калечит человека. У меня то преимущество, что меня не удерживают никакие соображения теоретического или морального порядка»[2].

Приведя это важное уточнение большевизма о роли совести в социалистическом строительстве и воспроизводстве социализма в преемственности поколений и сопоставив его с прямо противоположным утверждением гитлеризма[3], продолжим цитирование выступления И.В. Сталина на 1-й Всесоюзной конференции работников социалистической промышленности 4 февраля 1931 г.

* *
*

Спрашивают часто, почему у нас нет единоначалия?[4] Его нет и не будет, пока мы не овладеем техникой. Пока среди нас, среди большевиков, не будет достаточного количества людей, хорошо знакомых с вопросами техники, экономики, финансов, у нас не будет действительного единоначалия. Пишите сколько угодно резолюций, клянитесь какими угодно словами, но если не овладеете техникой, экономикой, финансами завода, фабрики, шахты — толку не будет, единоначалия не будет[5].

---

[1] И не надо настаивать на том, что слова И.В. Сталина о совести — «фигуральный оборот речи», лицемерие, целью которых является представить в благом виде тиранию: жить по совести принудить никого нельзя; начать жить по совести — это решение самого человека. Но напоминание о том, что жить надо по совести, — могут подвигнуть некоторую долю людей к тому, что они начнут жить по совести.

[2] Доклад И.В. Сталина на торжественном заседании Московского Совета депутатов трудящихся 6 ноября 1941 г., посвящённом 24-й годовщине Великой октябрьской социалистической революции.

Но А. Гитлер не новатор в отрицании совести: «Ницше: “Испытывал ли я когда-нибудь угрызение совести? Память моя хранит на этот счёт молчание” (Т. 1. С. 722, “Злая мудрость”, 10). Или: “Угрызение совести — такая же глупость, как попытка собаки разгрызть камень” (Там же. С. 817, “Странник и его тень”, 38)» (Интернет-ресурс: http://lev-balashov.livejournal.com/43900.html со ссылкой на сборник произведений Ф.Ницше «По ту сторону добра и зла» (Соч. в 2-х т. Т. 2. М., 1990)). Вследствие этого Ф. Ницше и кончил жизнь в дурдоме.

[3] Это сделано специально для тех идиотов и негодяев, которые «не видят» какой бы то ни было принципиальной разницы между И.В. Сталиным и А. Гитлером, между СССР эпохи И.В. Сталина и третьим рейхом во главе с А. Гитлером.

[4] Напомним:

Управленческие решения могут вырабатываться как единолично, так и коллегиально, но при их осуществлении *ответственность за результат может быть только персональной и единоличной*. Поэтому искусство управления коллективной деятельностью это: 1) разделение коллективной работы на взаимно не пересекающиеся (взаимно дополняющие друг друга) фрагменты (см. гл. 7, том 1), 2) распределение единоличной персональной ответственности за каждый такой фрагмент общей коллективной работы, 3) предоставление единолично ответственным руководителям ресурсов, необходимых для осуществления каждого из фрагментов, 4) предоставление единолично ответственным руководителям полномочий, необходимых для управления соответствующими фрагментами коллективной работы.

Единоначалие в этом выражается как единоличная персональная ответственность перед вышестоящим руководством за коллективное дело, которое является фрагментом объемлющего процесса, и как единоличная персональная ответственность за каждый из вложенных фрагментов, осуществлением которых руководят подчинённые руководители.

Единоначалие в подавляющем большинстве случае невозможно без знания соответствующей предметной области — без знания сути дела и его взаимосвязей со смежными и объемлющими другими делами. Исключения из этого, когда руководитель не знает дела, но будучи эффективным психологом-практиком, в состоянии собрать команду профессионалов, которые успешно выполнят работу, — крайне редки.

[5] В том, что сказано в этом абзаце, — принципиальное жизненное разногласие большевизма и троцкизма:

- Быть большевиком — включает в себя две составляющих:
  - быть верным Идее общественного развития по Правде;
  - поддерживать воплощение этой Идеи в жизнь своим профессионализмом и делами жизни в целом;
- Быть троцкистом *(психтроцкистом, поскольку троцкизм — это не столько разновидность марксизма, о прежде всего — особенность психики, наиболее ярко выразившаяся в XX веке в поведении марксистов-троцкистов во главе с Л.Д. Бронштейном: см. работу ВП СССР «Печальное наследие Атлантиды. Троцкизм*

→→→

Задача, стало быть, состоит в том, чтобы нам самим овладеть техникой, самим стать хозяевами дела. Только в этом гарантия того, что наши планы будут полностью выполнены, а единоначалие будет проведено.

Дело это, конечно, не лёгкое, но вполне преодолимое. Наука, технический опыт, знания — всё это дело наживное[1]. Сегодня нет их, а завтра будут. Главное тут состоит в том, чтобы иметь страстное большевистское желание овладеть техникой, овладеть наукой производства. При страстном желании можно добиться всего, можно преодолеть всё.

Иногда спрашивают, нельзя ли несколько замедлить темпы, придержать движение. Нет, нельзя, товарищи! Нельзя снижать темпы! Наоборот, по мере сил и возможностей их надо увеличивать. Этого требуют от нас наши обязательства перед рабочими и крестьянами СССР. Этого требуют от нас наши обязательства перед рабочим классом всего мира.

Задержать темпы — это значит отстать. А отсталых бьют. Но мы не хотим оказаться битыми. Нет, не хотим! История старой России состояла, между прочим, в том, что её непрерывно били за отсталость. Били монгольские ханы. Били турецкие беки. Били шведские феодалы. Били польско-литовские паны. Били англо-французские капиталисты. Били японские бароны. Били все — за отсталость. За отсталость военную, за отсталость культурную, за отсталость государственную, за отсталость промышленную, за отсталость сельскохозяйственную. Били потому, что это было доходно и сходило безнаказанно. Помните слова дореволюционного поэта: “Ты и убогая, ты и обильная, ты и могучая, ты и бессильная, матушка Русь”[2]. Эти слова старого поэта хорошо заучили эти господа. Они били и приговаривали: “ты обильная” — стало быть, можно на твой счёт поживиться. Они били и приговаривали: “ты убогая, бессильная” — стало быть, можно бить и грабить тебя безнаказанно. Таков уже закон эксплуататоров — бить отсталых и слабых. Волчий закон капитализма. Ты отстал, ты слаб — значит ты не прав, стало быть, тебя можно бить и порабощать. Ты могуч — значит ты прав, стало быть, тебя надо остерегаться[3].

Вот почему нельзя нам больше отставать.

---

*— это “вчера”, но никак не “завтра”)* — достаточно произносить слова в соответствии с буквой господствующей в государстве идеи, претендовать на власть и безответственно разнообразно злоупотреблять ею в случае обретения власти, «учить жить» других в соответствии с этой идеей, уклоняясь при этом от обретения какого-либо профессионализма и возлагая на других обязанность поддержки идеи профессионализмом *(всё это выразилось как в личности Л.Д. Бронштейна, так и в личности Н.С. Хрущёва и других психтроцкистов, включая и либералов наших дней)*.

[1] И для И.В. Сталина это были не пустые слова. В его личной библиотеке к 1941 г. было более 20 000 томов, а кроме того, на протяжении многих лет он заказывал до 500 книг ежегодно из фундаментальных библиотек СССР и сигнальные экземпляры продукции многих издательств. Анализ сохранившихся книг показывает, что подавляющее большинство из них он прочитал. В круг чтения входила самая широкая тематика: от философии и богословия до справочников по электротехнике и металлургии и т.п. И профессионалы всех отраслей, которые непосредственно и систематически общались с И.В. Сталиным по работе (авиаконструктор А.С. Яковлев, конструктор артиллерийских систем В.Г. Грабин, создатель дальней (стратегической) авиации СССР маршал А.Е. Голованов и другие) признавали его деловую компетентность в области собственного профессионализма каждого из них.

Понятно, что в эпоху безальтернативности полиграфии на бумажных носителях статус И.В. Сталина в партии и государстве позволял ему заказывать из библиотек и издательств СССР любые книги, какой возможностью в те годы не обладали другие граждане СССР даже при том, что тиражи изданий год от года росли, их тематический спектр расширялся, и библиотеки становились доступными всё более широкому кругу людей не только в столицах, но и по всей стране.

**Но в наши дни интернет позволяет любому реализовывать возможности доступа практически к любой информации, которые во многом превосходят возможности доступа к информации И.В. Сталина как главы государства и правящей партии в те годы. Однако эти возможности ныне использует мало кто…** А виноваты в их невежестве и его жизненных последствиях И.В. Сталин и В.В. Путин?

[2] Н.А. Некрасов (1821 — 1878). Кому на Руси жить хорошо (1877 г.).

[3] Один из системообразующих принципов Западной региональной цивилизации — беззаботный и безответственный эгоизм на основе силы: *«Сила наша да будет законом правды, ибо бессилие оказывается бесполезным»* — Библия, Премудрость Соломона, гл. 2:11, позиция неправо умствующих, порицаемая Соломоном.

**В прошлом у нас не было и не могло быть отечества. Но теперь, когда мы свергли капитализм, а власть у нас, у народа, — у нас есть отечество и мы будем отстаивать его независимость**[1]. Хотите ли, чтобы наше социалистическое отечество было побито и чтобы оно утеряло свою независимость? Но если этого не хотите, вы должны в кратчайший срок ликвидировать его отсталость и развить настоящие большевистские темпы в деле строительства его социалистического хозяйства. Других путей нет. Вот почему Ленин говорил накануне Октября: “Либо смерть, либо догнать и перегнать передовые капиталистические страны”.

Мы отстали от передовых стран на 50 — 100 лет. Мы должны пробежать это расстояние в десять лет. Либо мы сделаем это, либо нас сомнут.

Вот что диктуют нам наши обязательства перед рабочими и крестьянами СССР.

Но у нас есть ещё другие, более серьёзные и более важные обязательства. Это — обязательства перед мировым пролетариатом. Они совпадают с обязательствами первого рода. Но мы их ставим выше. Рабочий класс СССР есть часть мирового рабочего класса. Мы победили не только усилиями рабочего класса СССР, но и благодаря поддержке мирового рабочего класса. Без такой поддержки нас давно расклевали бы. Говорят, что наша страна является ударной бригадой пролетариата всех стран. Это хорошо сказано. Но это накладывает на нас серьёзнейшие обязательства. Ради чего поддерживает нас международный пролетариат, чем мы заслужили такую поддержку? Тем, что мы первые кинулись в бой с капитализмом, мы первые установили рабочую власть, мы первые стали строить социализм. Тем, что мы делаем дело, которое в случае успеха перевернёт весь мир и освободит весь рабочий класс. А что требуется для успеха? Ликвидация нашей отсталости, развитие высоких, большевистских темпов строительства. Мы должны двигаться вперёд так, чтобы рабочий класс всего мира, глядя на нас, мог сказать: вот он, мой передовой отряд, вот она, моя ударная бригада, вот она, моя рабочая власть, вот оно, моё отечество, — они делают своё дело, наше дело хорошо, — поддержим их против капиталистов и раздуем дело мировой революции. Должны ли мы оправдать надежды мирового рабочего класса, должны ли мы выполнить наши обязательства перед ним? Да, должны, если мы не хотим опозориться вконец[2].

Таковы наши обязательства, внутренние и международные.

(…)

Максимум в десять лет мы должны пробежать то расстояние, на которое мы отстали от передовых стран капитализма. Для этого есть у нас все “объективные” возможности. Не хватает только уменья использовать по-настоящему эти возможности. А это зависит от нас. **Только** от нас! Пора нам научиться использовать эти возможности. Пора покончить с гнилой установкой невмешательства в производство. Пора усвоить другую, новую, соответствующую нынешнему периоду установку: **вмешиваться во всё.** Если ты директор завода — вмешивайся во все дела, вникай во всё, не упускай ничего, учись и ещё раз учись. Большевики должны овладеть техникой. Пора большевикам самим стать специалистами. Техника в период реконструкции решает всё. И хозяйственник, не желающий изучать технику, не желающий овладеть техникой, — это анекдот, а не хозяйственник»[3].

---

[1] Выделено жирным нами при цитировании. Это аналог широко известной формулы: люблю Родину, но ненавижу государство.

У большевиков первой половины XX века это утверждение — не выражение антипатриотизма, космополитизма, и человеконенавистничества, а отказ от верноподданности «элитарной» государственности Российской империи. Этот отказ проистекает из того, что в толпо-«элитарных» социальных системах те, кто не входит в состав высшей правящей «элиты», — всего лишь человеческие ресурсы, обязанности которых — безропотно служить самодурствующей «элите»; не соваться в политику; быть благодарными «элите» за то, что она даёт им по остаточному принципу.

[2] По сути, этот абзац — подразумевает осуществление глобализации на основе *Идеи искоренения эксплуатации «человека человеком» с целью достижения реальной свободы всеми людьми и народами*.

[3] Сталин И.В. О задачах хозяйственников. Речь на 1-й Всесоюзной конференции работников социалистической промышленности. Сочинения, т. 13, с. 38 — 41. (Либо см.: http://www.petrograd.biz/stalin/13-18.php). Выделения текста жирным без комментариев в сносках сделаны И.В. Сталиным. Пояснения и комментарии в сносках — наши.

По сути это актуально и в наши дни и представляет собой манифест против либерально-рыночной экономической модели и манифест против сопутствующей ей тирании «менагеров»[1], юристов и *либерально-слабоумных «интеллигентиков» как бы гуманитариев*, не знающих сути подвластных им отраслей деятельности, ошалевших в своём «элитарном» превознесении над профессионалами всех сфер деятельности, и потому управленчески несостоятельных и не способных вывести Россию из кризиса.

И как явствует из контекста приведённого выше фрагмента выступления И.В. Сталина, инновационное развитие экономики СССР и ориентация на достижение позиций лидера мировой экономики не было самоцелью, вызванной маниакальной жаждой власти и расширения территории, подвластной «его тирании». Целью глобальной политики СССР в сталинский период был переход глобальной цивилизации к качественно иной концепции жизни общества в преемственности поколений, в которой не было бы места эксплуатации «человека человеком», т.е. не было бы места системно организованному паразитизму разного рода меньшинств на труде и жизни большинства[2] и Природе. А СССР в процессе этого перехода должен был принять на себя роль лидера цивилизационного развития всего человечества, включая и лидерство в научно-техническом и экономическом развитии.

Соответственно этой — внеэкономической и невоенно-технической по её существу задаче — задаче смены действующей библейской концепции глобализации на праведную концепцию система **всеобщего обязательного** и профессионально специализированного образования в стране была сориентирована под руководством И.В. Сталина на то, чтобы все, кто способен и желает учиться, обретали знания, позволяющие им выйти как минимум на третий уровень несвободы, включая и обретение концептуальной властности.

Хотя градация уровней несвободы, показанная в разделе 11.4 (том 3 работы ВП СССР «Основы социологии»), и феномен концептуальной власти в эпоху И.В. Сталина не осознавались, тем не менее, именно об этом он писал прямо в терминологии той эпохи, и это можно однозначно понять из его слов:

«Необходимо … добиться такого культурного роста общества, который бы обеспечил всем членам общества всестороннее развитие их физических и умственных способностей, чтобы члены общества имели возможность получить образование, достаточное для того, чтобы стать активными деятелями общественного развития...»[3].

— **Компетентная** (т.е. дальновидная и ответственная) активность всех членов общества в деле общественного развития это — **реальная**, т.е. КОНЦЕПТУАЛЬНО ВЛАСТНАЯ демократия, способная к самоуправлению по полной функции, а не фальсификат демократии, скрывающий реальную тиранию в отношении *как бы* «гражданского», *как бы* «демократического» толпо-«элитарного» общества якобы «свободных, не зависимых»

---

[1] Слэнговое слово, произведённое на основе нарочито неправильного прочтения английского слова «manager», подразумевающее запредельное невежество и деловую некомпетентность подавляющего большинства обладателей дипломов менеджеров.

[2] См. работу ВП СССР «Разрешение проблем национальных взаимоотношений в русле Концепции общественной безопасности. О ликвидации системы эксплуатации “человека человеком” во многонациональном обществе» (2012 г.).

[3] Сталин И.В. Экономические проблемы социализма в СССР. — М.: отд. изд., Государственное издательство политической литературы. 1952. — С. 68. Приведённое выше положение далее поясняется следующим образом:

«Было бы неправильно думать, что можно добиться такого серьёзного культурного роста членов общества без серьёзных изменений в нынешнем положении труда. Для этого нужно прежде всего сократить рабочий день по крайней мере до 6, а потом и до 5 часов. Это необходимо для того, чтобы члены общества получили достаточно свободного времени, необходимого для получения всестороннего образования. Для этого нужно, далее, ввести общеобязательное политехническое обучение, необходимое для того, чтобы члены общества имели возможность свободно выбирать профессию и не быть прикованными на всю жизнь к одной какой-либо профессии. Для этого нужно дальше коренным образом улучшить жилищные условия и поднять реальную зарплату рабочих и служащих минимум вдвое, если не больше как путём прямого повышения денежной зарплаты, так и особенно путем дальнейшего систематического снижения цен на предметы массового потребления.

Таковы основные условия подготовки перехода к коммунизму» (там же, с. 69).

людей, которыми поодиночке и всем скопом манипулируют остающиеся за кулисами публичной политики политические мафии и нанятые ими политтехнологи.

Поэтому сталинская система образования характеризуется не только и не столько превосходством над системами образования ведущих капиталистических стран в преподавании математики, физики, химии, биологии и других естественнонаучных дисциплин, а прежде всего — провозглашением ориентации на научно-методологическое обеспечение дееспособного реального народовластия. Эффективность же системы в преподавании математики и дисциплин, относимых к естествознанию, — безальтернативно необходимое средство решения именно этой — более высокоприоритетной — задачи.

И это — тоже не пустые слова. Как можно узнать из интернета:

«ЦК ВКП(б) в постановлении «О преподавании логики и психологии в средней школе» от 3 декабря 1946 года признал совершенно ненормальным, что в средних школах не изучается логика и психология, и счёл необходимым ввести в течение 4 лет, начиная с 1947/48 учебного года, преподавание этих предметов во всех школах Советского Союза. В соответствии с этим постановлением в 1947 — 1949 годах преподавание психологии было введено в 598 средних школах... Тогда же, в 1947 году, был выпущен учебник Б.М. Теплова «Психология», предназначенный для старших классов средней школы. В 1956 году появился ещё один учебник для школьников, подготовленный Г.А. Фортунатовым и А.В. Петровским[1]»[2].

Кроме того, в старших классах с конца 1930-х гг. изучалась Конституция СССР, что было направлено на выработку правосознания[3] широких масс населения, а не только профессиональных юристов. Вузовский учебник наших дней «Методика преподавания обществознания в школе» под редакцией упоминавшегося ранее Л.Н. Боголюбова сообщает об этом следующее:

«Распоряжением Совета Народных Комиссаров СССР от 1 февраля 1937 г. «в целях изучения основ советского строя учащейся молодежью, готовящейся встать в ряды сознательных и активных строителей социалистического общества», с 1937/38 учебного года вводилось преподавании Конституции СССР в качестве самостоятельного предмета в 7-м классе средней школы. В этом классе он преподавался до конца 50-х гг. Были изданы учебное пособие «Конституция СССР» и методические пособия для учителей.

В новом курсе предусматривалось изучение понятий об общественном и государственном устройстве СССР, о классах, государстве, праве, об основных правах и обязанностях советских граждан. Особый акцент делался на изучении обязанностей советского гражданина, записанных в Конституции, что рассматривалось как могучее средство формирования нового общества. При изучении курса учащиеся должны были получать, как говорилось в методическом пособии, целостную, стройную систему взаимосвязанных понятий, дающих учащимся глубокое понимание основ советского социалистического строя.

Учителю предлагалось приводить примеры из жизни и деятельности отдельных людей, учреждений, предприятий Советского Союза, статистические данные, законодательные акты, материал из курса истории, а также примеры из жизни народов зарубежных стран. Однако подчеркивалось, что примеры должны быть не случайными, а помогающими раскрыть сущность того или иного общественного явления, важнейшие признаки понятия; эти примеры должны были служить «задачам коммунистического воспитания подрастающего поколения». Среди таких фактов привлекались и примеры из жизни родного края «для иллюстрации различных положений курса».

---

[1] Оба названных автора учебника — авторитетные представители психологической науки СССР: см. о них в интернете. А.В. Петровский впоследствии — руководитель авторского коллектива учебника для педагогических вузов «Общая психология», неоднократно переиздававшегося в СССР и в постсоветской России на протяжении нескольких десятилетий.

[2] http://www.ljpoisk.ru/archive/10444839.html.

[3] О нашем понимании правосознания см. работу ВП СССР «Русское правоведение», раздел 2. Юридическая система и общество.

В 1955 г. вышла книжка об использовании на уроках Конституции СССР периодической печати. Газетные и журнальные статьи было рекомендовано использовать в качестве источника ярких, хорошо запоминающихся фактов и примеров как «радостной, счастливой жизни народов СССР и стран народной демократии, так и мрачной действительности из жизни трудящихся капиталистических стран». Рекомендовалось проводить экскурсии на местные предприятия и в учреждения, встречи со знатными людьми[1].

Особое внимание уделялось изучению текста Конституции. Представляет интерес такая установка: такие статьи Конституции, как 1, 2, 4, 12, определяющие важнейшие черты общественного устройства Советского Союза[2], учащиеся должны знать дословно, а содержание других наиболее важных статей учащиеся должны уметь передать словами, близкими к тексту Конституции. Большое значение придавалось словарной работе, объяснению терминов, новых слов[3].

Важное место на уроках Конституции занимали идеи, содержавшиеся в выступлениях руководителей страны. Например, после выхода работы И.В. Сталина «Экономические проблемы социализма в СССР»[4] учителям были предложены рекомендации о том, как освещать в курсе Конституции СССР «вопрос об основном экономическом законе социализма». Намечалось его изучение на полутора десятках уроков, но без использования терминов: «объективный закон», «основной экономический закон». Эта задача решалась с привлечением цитат из работ И.В. Сталина, статей Конституции, статистических данных о промышленном и сельскохозяйственном производстве, писем о благосостоянии трудящихся, опубликованных газетах.

Закрепление основного содержания ряда уроков рекомендовалось осуществить с помощью таблиц. Две системы противопоставлялись по линиям сравнения: власть, собственность, цель производства, распределение, характер развития, наличие и отсутствие эксплуатации трудящихся[5].

---

[1] «Знатными людьми» в СССР в ту эпоху были люди, достигшие высокого профессионализма в разных сферах деятельности: рабочие, учёные, герои войн, артисты, художники, скульпторы, писатели и т.п. С учётом того фактора, что в СССР практически не было беззастенчиво растлевающего нравы «шоу-бизнеса», а на художественное творчество во всех его разновидностях возлагались задачи воспитательного и просветительского характера, то и отношение в обществе к деятелям искусств было иным — в большинстве своём они были *общенародными любимцами,* а не как сейчас, когда у каждой «звезды» своя группа поклонников-фанатов, не знающих о существовании прочих «звёзд» или презирающих их.

[2] Конституция СССР 1936 г.:

**Статья 1**. Союз Советских Социалистических Республик есть социалистическое государство рабочих и крестьян.

**Статья 2**. Политическую основу СССР составляют Советы депутатов трудящихся, выросшие и окрепшие в результате свержения власти помещиков и капиталистов и завоевания диктатуры пролетариата.

**Статья 3**. Вся власть в СССР принадлежит трудящимся города и деревни в лице Советов депутатов трудящихся.

**Статья 4**. Экономическую основу СССР составляют социалистическая система хозяйства и социалистическая собственность на орудия и средства производства, утвердившиеся в результате ликвидации капиталистической системы хозяйства, отмены частной собственности на орудия и средства производства и уничтожения эксплоатации (орфография тех лет допускала такое написание: наше пояснение при цитировании) человека человеком.

**Статья 12.** Труд в СССР является обязанностью и делом чести каждого способного к труду гражданина по принципу: «кто не работает, тот не ест». В СССР осуществляется принцип социализма: «от каждого по его способности, каждому — по его труду».

В статье 12 почти цитата из апостола Павла: *«если кто не хочет трудиться, тот и не ешь»* (2-е послание Павла Фессалоникийцам, 3:10). Это — тонкий намёк церквям имени Христа, содержащийся в Конституции СССР 1936 г., о необходимости: 1) их отказа от исторически сложившихся вероучений, ставших одним из факторов воспроизводства системы эксплуатации «человека человеком», и 2) возврата их к истинному Христианству: «…если пребудете в слове Моём, то вы истинно Мои ученики, и познаете истину, и истина сделает вас свободными» (Иоанн, 8:31 — 32).

[3] Т.е. развитию миропонимания и расширению кругозора.

[4] 1952 г.

[5] А что Л.Н. Боголюбов и К$^{О}$ полагают, что капитализм и социализм идентичны друг другу по названным показателям? что нет предмета для обсуждения вопроса о том, какой строй более соответствует сути человека, а какой препятствует реализации потенциала личностного развития и обретению достоинства человека во всей его полноте всеми людьми?

Примечательно, что практически все вопросы к учащимся были ориентированы на воспроизведение того, что школьники выучили: что говорится в директивах съезда партии? Какие решения приняты? Каковы цели планирования? и т.п. Вопросы, требующие размышления, самостоятельного умозаключения, не предлагались[1].

В 1958 г. было принято решение о переносе курса «Конституция СССР» из 7-го в 10-й класс. В Постановлении ЦК КПСС по данному вопросу говорилось, что это сделано в целях улучшения коммунистического воспитания учащихся и подготовки, оканчивающих среднюю школу к активному участию в общественно-политической жизни страны. Было установлено, что курс «Конституция СССР» в выпускных классах должен знакомить учащихся не только с Основным законом Советского государства, но и с некоторыми сведениями из гражданского, трудового, колхозного, семейного, уголовного права. Предусматривался выпуск учебников, научно-популярной литературы для внеклассного чтения учащихся.

Методические рекомендации, предложенные в 1959 г. учителям, ориентировали с учётом изменения возраста и подготовленности учащихся, изучающих Конституцию не в 7-м, а в 10-м классе, на более глубокую, чем ранее, проработку изучаемых вопросов. Широко привлекались наряду с Основным законом, материалы партийных съездов, партийно-правительственные постановления. Открылась возможность широко оперировать накопленными учащимися к выпускному классу историческими, географическими знаниями, привлекать материал художественной литературы. Новым в школьной методике стал опыт использования на уроках в ряде школ задач по трудовому праву. Отмечалось, что решение таких задач способствует сознательному, прочному усвоению знаний, выработке умения оперировать этими знаниями на практике.

В 1947 учебном году школьный учебный план пополнился двумя новыми обществоведческими дисциплинами. Официальное сообщение в «Учительской газете» гласило, что «ЦК ВКП (б) признал совершенно ненормальным, что в средних школах не преподаются логика и психология». Были выпущены учебники, намечены меры по подготовке преподавателей. Действительно, для нового советского поколения преподавателей содержание вновь введенных дисциплин было незнакомым и достаточно сложным. Так, например, учебник логики для средней школы, изданный в 1947 г., содержал темы: предмет и задача логики; основные законы логического мышления; о понятии; определение и деление понятий; суждение; о выводах вообще; о силлогизме; условный и разделительный силлогизмы; индукция; методы индуктивного исследования; гипотеза, аналогия; о научном методе и научной системе; о научном доказательстве; логических ошибках.

Изучение названных вопросов формальной логики, сопровождаемое логическими упражнениями, приложенными к учебнику, могло бы усилить общеобразовательную подготовку учащихся. Однако из-за, в силу квалифицированных специалистов[2], научный уровень преподавания логики, как и психологии, был невысок. В середине 50-х гг. в ходе борьбы с перегрузкой школьников логика и психология были исключены[3] из учебных планов школы»[1].

---

[1] — Чья бы корова мычала… Пустословием, которое школьники обязаны вызубрить, не задавая учителям вопросов, на которые в учебнике нет ответов или даны жизненно несостоятельные ответы, преисполнен и учебник-двухтомник «Введение в обществознание» для 8 — 9 классов и «Человек и общество» для 10 — 11 классов под редакцией самóго Л.Н. Боголюбова, некоторые фрагменты которого были прокомментированы в работе ВП СССР «Нам нужна иная школа» (2005 г.).

[2] Подчёркнутое: так в цитированной интернет-публикации. По всей видимости, соотносясь с контекстом, фразу следует читать так: «Однако из-за <несовершенства учебников>, в силу <нехватки> квалифицированных специалистов научный уровень преподавания логики, как и психологии, был невысок».

[3] Заодно началось упрощение курсов математики и физики. В частности из школьного курса математики исчезла комбинаторика, хотя вопрос о введении в стандарт школьного образования не только комбинаторики, но и основ теории вероятностей и математической статистики ставился в России ещё в первой половине XIX века: см. В. Булычев. Теория и практика преподавания <пропущено слово: теории> вероятности и статистики в российской школе: http://pandia.ru/text/77/304/32162.php.

Устранение комбинаторики и недопущение теории вероятностей и математической статистики в стандарт всеобщего обязательного образования — способствует распространению неадекватного миропонимания у вступающих в жизнь поколений: жизнь описывается статистиками, в которых выражаются вероятностные

→→→

Но реальное народовластие, в основе которого лежит доступность для освоения знаний и навыков, позволяющих осуществлять полную функцию управления в отношении общества, невозможно без освоения достаточно широкими слоями во всех социальных группах *искусства диалектики (как практического познавательно-творческого навыка) как основы для выработки концептуальной властности*.

---

предопределённости. Если понимания этого нет, то миропонимание обречено быть дефективным, а жизнь будет пониматься неадекватно.

[1] Методика преподавания обществознания в школе: Учеб. для М54 студ. пед. высш. учеб. заведений / Под ред. Л.Н. Боголюбова. — М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2002. — 304с. — § 3. Общественные дисциплины в 30-50-х годах. Приведено по интернет-публикации: http://www.studfiles.ru/preview/2037565/page:3/.

Раздел учебника, из которого взят приведённый выше фрагмент, начинается следующим абзацем:

«30-е годы стали годами завершения процесса создания тоталитарного государства. Безудержный произвол сталинской диктатуры, грубейшие нарушения законности нуждались в политическом прикрытии, которое представляло бы сложившуюся систему более привлекательной. В этих условиях была принята Конституция 1936 г. Несмотря на то, что многие её положения противоречили политической практике тех лет, Сталин пошёл на принятие этого документа и дал ему своё имя».

Содержание этого абзаца ещё раз подтвердило, что Л.Н. Боголюбов и возглавляемый им коллектив авторов не имеют адекватного представления об истории и её движущих силах, о человеке и обществе (т.е. о социологии-обществоведении-обществознании), о необходимости обеспечения взаимного соответствия *системы управления (государственности и её конституции)* и *объекта управления (общества),* о реально эффективной педагогике (хотя Л.Н. Боголюбов — академик Российской академии образования); либо хуже того — они занимаются политической проституцией, обслужив своим учебниками и учебно-методическими пособиями политические потребности агрессии фашиствующего либерализма против России.

В частности:

- Для воспроизводства тирании в преемственности поколений не нужна самая демократичная за всю известную историю нынешней глобальной цивилизации Конституция СССР 1936 г. (см. работу ВП СССР «Введение в конституционное право» (2012 г.)), поскольку предопределённо с течением времени: 1) общество начнёт настаивать на том, чтобы её положения проводились в жизнь, а не были бы пропагандистской демагогией, ничего общего не имеющей с жизнью, и 2) люди, считающие её положения необходимой нормой жизни начнут входить в сферу управления и реализовывать её в политике.
- Для воспроизводства тирании в преемственности поколений в 7 классе (возраст выхода большинства на максимум интеллектуальной мощи в толпо-«элитарных» культурах) не нужен учебный курс, в котором изучают и Конституцию, и то, как её положения **должны** воплощаться практически в жизнь общества и в жизнь самих школьников, когда они вырастут и станут полноправными гражданами страны.
- Для воспроизводства тирании в преемственности поколений о том, как работает психика человека, у подавляющего большинства не должно быть никаких более или менее адекватных представлений, поскольку если такие представления есть, то такими людьми гораздо сложнее манипулировать, нежели теми, кто не умеет эффективно думать, т.е. не умеет выявлять проблемы, находить и реализовывать возможности их разрешения. Соответственно и логику тоже полезно исключить в целях массового воспроизводства дебилизма (хотя, безусловно, что логика (как наука о мышлении) не охватывает процесса мышления в его полноте, поэтому при всей её полезности в учебном процессе её должны дополнять и другие дисциплины, посвящённые внелогическому познанию и творчеству).
- А вот для воспроизводства фальшь-демократии, скрывающей закулисную тиранию, всё вышеназванное из учебных программ следует исключить и заместить ахинейными псевдоучебными курсами типа нынешних:
  - «обществознания» — упоминавшиеся ранее учебники для 8 — 11 классов под ред. самогó Л.Н. Боголюбова;
  - «экономики» — автор учебника «Экономика. Economics» для 10 — 11 классов — д.э.н. А. Киреев. Учебник издаётся «Вита-Пресс» (с 2007 г. по 2013 г. осуществлено 6 изданий); учебник представлен как «победитель национального конкурса “Книга года” в номинации “Учебник XXI века”». Его текст начинается с многозначительной преамбулы: *«Ничто включённое в эту книгу не должно интерпретироваться как представляющее взгляды МВФ, его Совета Директоров, правительств-членов или любого другого подразделения. Материалы, содержащиеся в книге, отражают только взгляды автора»* (повторённой и на английском языке) — но, чем «взгляды автора» отличаются от взглядов хозяев МВФ, в котором А. Киреев получает зарплату (вряд ли малую) на протяжении многих лет? — из текста учебника не понять, не говоря уж о том, что представленные в нём либерально-рыночные бредни, ничего общего не имеют с финансово-экономической реальностью как России, так и развитых капиталистических государств, и абсолютно бесполезны для восстановления экономического суверенитета государства и экономического обеспечения политики развития России. И как он может работать в МВФ, если его взгляды не совпадают со взглядами руководства МВФ, т.е. противоречат им в каких-то аспектах? — если бы не совпадали, то А. Киреева давно бы уже уволили из МВФ за «профнепригодность».

И соответственно диалектический материализм[1] входил в СССР стандарт как среднего (впоследствии ставшего всеобщим[2]), так и высшего образования, в силу чего некоторое количество учащихся в процессе знакомства с «диаматом» вырабатывало в себе какую ни на есть личностную культуру диалектического познания и творчества, даже при том, что диалектика в «диамате» была покалечена Г.В.Ф. Гегелем: сведена к трём «законам» и подменена некой логикой[3], в каком виде её восприняли классики марксизма — К. Маркс, Ф. Энгельс, В.И. Ленин, Л.Д. Бронштейн (Троцкий)[4].

Однако выход на уровень свободы система образования СССР не обеспечивала в силу тоталитарного господства марксизма, извращавшего миропонимание и вводившего его в конфликт с совестью, чему также способствовал принцип «демократического централизма», лежавший в основе внутренней дисциплины ВКП (б) — КПСС, комсомола и пионерской организации, советских профсоюзов, ставший инструментом подчинения большинства не всегда праведной воле и по сути мафиозной дисциплине руководящего меньшинства[5].

Но и при этих пороках система образования в СССР всё же не препятствовала в осуществлении прорыва на свободу тем, кто жил под властью диктатуры совести и относился к марксизму и внутренней дисциплине партии и подконтрольных руководству партии общественных организаций как к исторически преходящему обстоятельству, а к совести — как к непреходящей основе, на отношении к которой строится суть и судьба всякой личности и всякого общества.

А обеспечение эффективности системы образования в качестве средства инновационного развития экономики опережающими темпами и экономического обеспечения обороноспособности страны — это средство решения выше названной И.В. Сталиным главной задачи: чтобы все могли стать активными деятелями общественного развития.

Если же говорить о развитии системы образования России в перспективе, то — на основании сказанного выше — оно может выражаться только в построении системы всеобщего обязательного образования, способной вывести учащегося на единственный уровень свободы[6] в определённом ранее смысле и мотивирующей на достижение этого результата всех, кому проблемы со здоровьем не мешают освоить учебные программы.

**При этом образование (в смысле предоставления доступа к освоению знаний и навыков и помощь в их освоении) безальтернативно оказывается связанным с воспитанием подрастающих поколений, поскольку выход на единственный уровень свободы это — не только владение определёнными знаниями и навыками, но и *безусловное самоподчинение воли личности её совести*[7], а это — тематика воспитания каждого ребёнка персонально соответственно конкретике обстоятельств его жизни.**

* * *

[1] Об этом см. Часть 1 работы ВП СССР «Основы социологии».

[2] С 1949 по 1957 г. в СССР обязательным было 7-летнее образование, с 1958 — 8-летнее, к 1981 г. был завершён переход ко всеобщему среднему образованию.

[3] См. Часть 1 работы ВП СССР «Основы социологии», а также работу ВП СССР «Диалектика и атеизм: две сути несовместны» (2001 г.).

[4] И.В. Сталина в этом перечне классиков марксизма нет, поскольку в «Экономических проблемах социализма в СССР» он вынес смертный приговор марксизму, предложив избавиться от метрологически несостоятельных категорий марксистской политэкономии. Поскольку политэкономия была продуктом познавательной несостоятельности философии марксизма — диалектического материализма. То «Экономические проблемы социализма в СССР» по сути приговорили к смерти «мраксизм» в целом.

[5] Об этом см. работу ВП СССР «Введение в конституционное право» (2013 г.), раздел 2.

[6] Единственный уровень свободы характеризуется способностью осваивать и производить самостоятельно в русле Промысла актуальные знания и навыки (см. раздел 11.4, том 3 работы ВП СССР «Основы социологии»).

[7] Этой теме посвящена *преданная забвению* педагогами книга П.Ф. Лесгафта «Семейное воспитание ребёнка и его значение» (1900 г.).

Вопреки этой потребности общества в совершенствовании образования реформы системы образования, проводимые в постсоветской РФ в рамках «болонского процесса»[1], в своей концептуальной основе направлены на то, чтобы построить в РФ систему образования, аналогичную системам образования стран Запада, задача которых — плодить законопослушных, но несостоятельных в познавательно-творческом отношении зомби; не способных обеспечить суверенитет государства и действительное народовластие; живущих по принципу «где больше платят — там и родина».

«По словам заместителя Председателя Комитета по образованию и науке Государственной думы РФ, Председателя движения «Образование для всех» Олега Смолина, Андрей Фурсенко[2] на ежегодном молодёжном форуме на Селигере 23 июля 2007 года сказал, что, по его мнению, «недостатком советской системы образования была попытка формировать человека-творца, а сейчас задача заключается в том, чтобы взрастить квалифицированного потребителя, способного квалифицированно пользоваться результатами творчества других»[3]. Однако в выпуске «Литературной газеты» непосредственно после форума на Селигере слова министра изложены несколько иначе:

«Выступая на конференции, прошедшей в рамках организованного движением „Наши“ всероссийского молодёжного форума „Селигер-2007“, министр образования Андрей Фурсенко посетовал на оставшуюся с советских времён косную систему в своём ведомстве, упорно пытающуюся готовить человека-творца. Ныне же, по мнению министра, главное — взрастить потребителя, который сможет правильно использовать достижения и технологии, разработанные другими»[4].

Поэтому по своему характеру реформы системы образования в духе «болонского процесса» направлены на то, чтобы удерживать всех в пределах первых двух уровней несвободы. Одной из характерных черт реформ — под предлогом перегруженности школьников — является упрощение учебных курсов в ряде случаев до уровня «комиксов», что препятствует освоению детьми их познавательно-творческого потенциала[5]. А сведéние де-факто целей обязательного обучения к навыку набрать некий минимум баллов в «угадайке»[6] ЕГЭ — вообще придаёт не то качество самомý процессу образования, поскольку **содержание учебного процесса и методы обучения всегда приспосабливаются (самими преподавателями) к методам контроля его**

[1] Главная черта «болонского процесса» — стандартизация и унификация образования в разных странах, исключающие конкуренцию идей, концепций и программ образования, а также — и реализующих их практических процедур предоставления «образовательных услуг» (иначе говоря — «образовательных технологий»). Т.е. «болонский процесс» направлен на подавление творческого потенциала учащихся и преподавательского состава на всех этапах получения образования.

[2] С 2004 г. по май 2012 г. — Министр науки и образования РФ. С января 2010 года — член правительственной комиссии по экономическому развитию и интеграции. С 21 мая 2012 г. — помощник Президента РФ.

[3] Эта же формулировка присутствует и на сайте депутата Госдумы, первого зампреда Комитета Госдумы (с января 2008 г. — 5-й созыв Думы) по образованию О.Н. Смолина в публикации «Вступительное и заключительное слово на общественных слушаниях «Закон о добровольности единого государственного экзамена. Какой человек нужен России» (www.smolin.ru/duma/audition/2008-03-05.htm).

[4] По публикации на сайте «Факты о России»: http://rufact.org/wiki/Фурсенко Андрей Александрович.

[5] О том, как это сделано в США, см.:

- Димиев Айрат. «Классная Америка. — Шокирующие будни американской школы. Записки учителя». — Казань. Парадигма. 2008 г., тираж 3000 экз. (Либо интернет-ресурс: http://www.koob.ru/dimiev/america).
- Гатто Дж.Т. Фабрика марионеток. Исповедь школьного учителя. — М. Генезис. 2006. (Либо интернет-ресурс: http://www.syntone.ru/library/books/content/2374.html).

[6] Задание — выбрать правильный ответ (или несколько правильных ответов) из числа предложенных, вместо того, чтобы сформулировать самостоятельно ответ на вопрос, — задание для дебилов, не способных мыслить и выражать свои мысли. Это обстоятельство приверженцы ЕГЭ скрывают, а на первый план выпячивают «объективность результатов» такого рода тестов, поскольку:

- если экзаменуемый сформулировал ответ самостоятельно, то необходимо вникать в смысл им сказанного или написанного, а это может сделать полноценно только человек, но человек может быть нечестен и пристрастен;
- в тестах же «угадайках» сканер + компьютерная программа в состоянии честно и беспристрастно оценить результат по «галочкам», поставленным в те или иные клетки стандартного бланка.

**результатов. И массовое производство системой образования дебилов на основе подчинения учебного процесса «угадайкам» ЕГ — одна из основных помех успеху инновационного социально-экономического развития РФ**.[1]

При этом если в прошлом, работа учителя (преподавателя вуза) характеризовалась как служение обществу, а под термином «хороший учитель» понимался преподаватель, способный не только научить детей соответствующему предмету, но и воспитывающий в них определённую нравственность и этику, то в итоге реформ на преподавателя возлагается, прежде всего, обязанность плодить отчётную документацию и только после этого — по остаточному принципу — обязанность оказать «образовательные услуги», соответствующие образовательным стандартам, разработанным и утверждённым, мягко говоря, людьми нравственно порочными и, как следствие, — интеллектуально ущербными[2].

Если же говорить о системе образования СССР, то её успехи (т.е. то, что поднималось над общим фоном посредственности) проистекали из личностных взаимоотношений учителя-наставника и учащегося[3].

Реформы образования в постсоветской России, проводимые в духе либерализма, антинародны уже потому, что направлены на исключение творческого потенциала преподавателя из учебного процесса — его обязанность быть бюрократом в аспекте производства отчётности перед вышестоящими бюрократами об учебном процессе в соответствии с утверждёнными и непрестанно изменяемыми формами[4], а в аспекте самого

---

[1] В связи с этим обратимся к «передовому опыту» Финляндии, развивающей «компетентностный подход», который прописан и в образовательных стандартах минобрнауки.

«Интересные дела творятся в Финляндии. И узнав про них, я сразу вспомнил высказывания Германа Грефа на, прошедшем недавно, гайдаровском форуме. И стало чуть более понятно, что имел в виду глава Сбербанка России.

Напоминаю, сказал он буквально следующее: *"Нужно менять модель образования от детских садов до вузов. Вся модель образования должна быть радикально изменена... Мы пытаемся воспроизводить старую советскую абсолютно негодную систему образования, мы напихиваем в детей огромное количество знаний"*.

Из сказанного понятно, что советская система, по мнению Германа Оскаровича, это плохо, а вот, что хорошо, не совсем понятно. Что-то радикально другое. Что позволит нам перестать быть страной "дауншифтеров" в глобальной конкуренции. Что же сейчас является передовым в странах, которым, по мнению главного банкира России, мы проиграли конкуренцию? А вот для этого стоит взглянуть на Финляндию.

… новая реформа самым радикальным образом меняет всю систему. Ровно как хочет Греф. В школах больше не будут преподаваться предметы. Т.е. не будет математики, физики, химии, литературы. А будут темы или явления. Например будет тема "работа в кафетерии". Официанту не нужна химия или физика в принципе. Ну так их и не будет. Зачем "напихивать в детей огромное количество знаний"? Будет немного арифметики, немного иностранного языка, умение общаться с людьми и так далее. Ровно то, что нужно работнику общепита. Рабочему мясокомбината другой набор знаний. Там, что-то о биологии даже расскажут.

Радикально? Вполне. В мировой практике такого еще не было. А в Финляндии к 2020 году планируют на эту систему все школы перевести. Пока это только пилотный проект, с которым работают несколько школ. За ним следят множество экспертов из других стран. И в случае успеха этот опыт будет внедрятся повсеместно. Что-то мне подсказывает, что успех будет.

Малообразованными, не умеющими системно мыслить, людьми легче управлять. А в случае нужды и отправлять на убой. Все тот же Греф об этом говорит совершенно открыто. Выбрав в детстве профессию, ребенок уже не будет иметь возможность поменять её. Это будет слишком трудозатратно. Если его 10 лет готовили на официанта, то пойти на высшее образование будет невозможно. А если он готовился стать медиком, то в университете его встретит болонская система, которая так же готовит узких специалистов.

Людей с советским образованием Греф называет "дауншифтерами", но система, которую готовит коллективный греф по всему миру, сделает из людей натуральных баранов. Для которых восприятие действительности будет ограничено рамками узкоспециализированного набора знаний. Баранов, которых можно гнать куда угодно» (И они называют нас дауншифтерами?.. — http://politikus.ru/articles/print:page,1,69732-oni-nazyvayut-nas-daunshifterami.html) .

[2] Примером чему приведённое высказывание бывшего министра образования и науки А.А. Фурсенко.

[3] Наиболее ярко это идеал представлен в художественных произведения: в повести Чингиза Айтматова «Первый учитель» (1961 г.), в фильме «Сельская учительница» (1947 г., вариант названия «Воспитание чувств»).

[4] Объём разных форм, которые обязательны для заполнения преподавателями школ и вузов, за последние 10 — 15 лет многократно вырос. На заполнение всех них требуется больше времени, чем на то, чтобы прочитать учебный курс. — Таковы неизбежные последствия бюрократизации и дебилизации власти.

учебного процесса — тупо следовать «образовательному стандарту» даже в тех случаях, когда стандарт лжив или вздорен.

Итоги такого рода реформ закономерны. Так 13.05.2014 г. в программе «Невское утро» «Радио России» выступал В.М. Кутузов — ректор Санкт-Петербургского электротехнического университета «ЛЭТИ». Он рассказал, что спустя несколько лет после того, как результаты ЕГЭ стали безальтернативными при отборе претендентов на обучение в вузах, в ЛЭТИ столкнулись с массовой неготовностью выпускников средних школ к дальнейшему обучению. Для выявления реального уровня подготовки только что принятым первокурсникам было предложено решить контрольные работы по физике и математике, которые использовались в ЛЭТИ на вступительных экзаменах до введения ЕГЭ. Результат оказался обескураживающим: средний балл по математике составил 2,6, а по физике — 2,4 [1, 2].

Если вспомнить 1970-е гг., то в ЛЭТИ и в других ведущих отраслевых вузах СССР проходной балл на некоторые наиболее интересные и перспективные в аспекте научно-технического прогресса специальности был выше 23.[3]

В другом своём выступлении в этой же программе «Радио России», в апреле 2015 г., В.М. Кутузов сообщил, что такие контрольные для первокурсников стали ежегодными и обязательными, и по их итогам те, кто получил оценки 3 и ниже, по субботам обязаны посещать дополнительные занятия, а те, кто получил оценки 4 и 5, могут посещать эти дополнительные занятия, если пожелают.

И сетования ректора ЛЭТИ на результаты пост-ЕГЭ-шного контроля реальных знаний первокурсников — не «очернение действительности», и они не какое-то досадное исключение на общем фоне интеллектуального расцвета. Это повсеместное бедствие.

«Ныне первый семестр в вузе превращается в рабфак 30-х годов. Ректор МИФИ[4] Михаил Стриханов ещё 4 года назад (в 2010 г.: наше пояснение при цитировании) предупреждал: доведение до кондиций студентов сокращает программу вуза, готовящего специалистов для АЭС»[5].

---

[1] Если поверить бывшему министру образования и науки РФ А.А. Фурсенко, такое снижение оценок — неоспоримое благо, поскольку «высшая математика убивает креативность» (Фурсенко: высшая математика убивает креативность: http://www.rosbalt.ru/main/2009/02/11/617365.html).

[2] То, что результаты контрольных по физике хуже, чем результаты контрольных по математике, в нашем понимании — следствие того, что:

- решение задач по физике в большей мере требует согласованной работы правого и левого полушарий головного мозга, более развитого воображения (функция правого полушария), нежели решение задач по математике, в решении которых в ряде случаев доминирует левое полушарие и абстрактно-логическое мышление при минимальном участии правого полушария в решении задачи;
- зомбирующая педагогика постсоветской и общезападной школы подавляет образное мышление и, как следствие, подавляет развитие навыка согласованности работы обоих полушарий головного мозга.

[3] При поступлении в технические вузы СССР в 1970-е гг. надо было выдержать 4 экзамена: 1) математика письменно, 2) физика письменно, 3) физика устно, 4) сочинение (письменный экзамен по русскому языку и литературе). С середины 1970-х гг. учитывался также и средний балл школьного аттестата зрелости. Поэтому максимальное количество баллов, которые абитуриент мог набрать, составляло 25.

При этом контрольные работы по физике и математике в таких вузах, как МГУ, МФТИ (5 вступительных экзаменов — математика и физика письменно и устно и 5-й — сочинение), МИФИ, ЛЭТИ и некоторых других ведущих отраслевых вузах по сложности существенно превосходили уровень большинства прочих вузов СССР. Поэтому в МГУ, МФТИ, МИФИ и ещё в нескольких вузах вступительные экзамены проводились на месяц раньше, чем в остальных вузах для того, чтобы дать возможность поступить в другие вузы наиболее хорошо подготовленным выпускникам школ, которые, однако, не смогли поступить в названные наиболее престижные вузы. И как показывает практика, многие из тех, кто получал на вступительных экзаменах в МГУ, МФТИ, МИФИ двойки и тройки, успешно поступали в вузы с уровнем требований пониже, успешно их окончили и состоялись в своих профессиях. Причём среди студентов МФТИ, МИФИ, МГУ были и выпускники сельских школ, а не только выпускники специальных физико-математических школ столиц и крупных городов СССР.

[4] В СССР — это был один из ведущих технических вузов по уровню требований к поступающим и подготовке выпускаемых им инженеров: наше пояснение при цитировании.

[5] Олег Сергеев. «Эвристическая модель прорыва России в новый технологический уклад»: http://www.za-nauku.ru/index.php?option=com_content&task=view&id=8693&Itemid=39.

И именно на фоне такой деградации высшего профессионального образования, в том числе и для атомной промышленности, Д.А. Медведев в бытность свою президентом РФ, спустя неделю после катастрофы на АЭС

→→→

И перспективы не лучше. В 2015 г. сборная России впервые не завоевала ни одной золотой медали на всемирной олимпиаде школьников по математике.

«В Таиланде, в городе Чиангмай, прошла 56-я Международная математическая олимпиада (ММО), в которой сборная России показала не самые успешные результаты. Российские школьники заняли восьмое место, не взяв ни одной золотой медали. Подобного не случалось до этого ни разу: как отмечает "Эксперт", участники ММО из России всегда брали золото и занимали высокие места.

На сайте ММО опубликована итоговая таблица с результатами команд. Первое место досталось школьникам из США — пять золотых и одна серебряная медали. Второе место — сборной Китая, третье — сборной Южной Кореи.

Россия смогла взять шесть серебряных медалей, заняв восьмое место и 21-е в общем командном зачёте. В статье "Эксперта" поясняет: "Медали на ММО индивидуальные. Золотых медалей у сборной столько, сколько участников в ней показали действительно выдающиеся достижения (всего в команде шесть человек. — *Прим. NEWSru.com*). Так вот, у сборной Перу — две золотых медали, у Ирана — три, по три и у Северной, и у Южной Кореи; у австралийцев, украинцев, сингапурцев — словом, у двадцати больших и малых стран золотые медали есть, у нас — ни одной".

При этом в прошлом году российская сборная получила три золотых медали, заняв четвертое место. В 2007 году школьники из РФ стали победителями ММО, в 2008-2010 годах — заняли вторые и третьи места, 2011-2014 годах — четвертые.

"Эксперт" уверен, что первый в истории сборной СССР и РФ по математике провал иллюстрирует снижение качества образования»[1].

Ещё один аспект дебилизма-вредительства идеологов реформы системы образования и законодателей, согласившихся с этим курсом реформ, — построение двухступенчатой системы высшего профессионального образования: первый уровень — бакалавры, второй уровень — магистры.

Дело в том, что, если надо подготовить профессионально состоятельных инженеров, врачей, учёных-исследователей, то они должны освоить определённый тематический спектр знаний и навыков с некоторой *обязательной для каждой сферы деятельности детальностью*, позволяющих им войти в ту или иную область профессиональной деятельности и далее наращивать в ней свой профессионализм самостоятельно. И этот объём знаний по каждой изучаемой дисциплине, а также и набор соответствующих навыков, вырабатываемых на её основе, в подавляющем большинстве случаев невозможно разделить на две порции:

- порция «минимум», базовая — для бакалавров,
- дополнительная — «надстроечная» порция, независимая от первой и с нею структурно-тематически не связанная, — для магистров.

Иначе говоря:

- «учебники для бакалавров» в большинстве случаев невозможно получить методом вычёркивания глав и абзацев из тематически полных и детальных учебников по соответствующим дисциплинам, необходимых для подготовки профессионально состоятельных специалистов;
- а «учебники для магистров» не могут быть собранием пояснений и комментариев к тексту «учебников для бакалавров», выводящих бакалавров на уровень профессионально состоятельных специалистов — так называемых «магистров».

В СССР уровню западных «бакалавров» примерно соответствовали учебные программы техникумов, а в некоторых случаях — учебные программы профессионально-технических

«Фукусима» (11 марта 2011 г.) заявляет: «атомная энергетика абсолютно безопасна», сопровождая эту «мысль» ничего не значащими жизненно несостоятельными оговорками.

[1] http://www.newsru.com/world/16jul2015/matrf.html.

(ранее — ремесленных) училищ (ПТУ)[1]. Это был уровень среднего специального (профессионального) образования в СССР.

Уровень высшего образования в СССР, представленный вузами и университетами, в подавляющем большинстве случаев был выше уровня «магистров» соответствующих профилей профессиональной подготовки, если проводить параллели с Западом; особенно в аспекте освоения фундаментальных научных дисциплин, на основе которых строились прикладные теории и методы профессиональной деятельности.

Вследствие невозможности разделения объёма знаний, освоение которых требовала система высшего образования в СССР, на две независимые друг от друга порции (базовую и надстроечную), в стране были высшие учебные заведения и средние учебные заведения (техникумы и ПТУ). Квалификационная система уровней профессионализма в СССР была построена так, что:

- ряд должностей были практически закрыты для выпускников вузов (многие рабочие специальности, привлекательные для выпускников вузов более высоким уровнем заработной платы, чем на инженерных должностях, выпускникам вузов были недоступны без сокрытия перед отделом кадров факта получения высшего образования);
- ряд должностей могли занимать выпускники как вузов, так и техникумов;
- ряд должностей могли занимать только выпускники вузов,
- ряд должностей — только обладатели учёных степеней и званий, присваиваемых Высшей аттестационной комиссией СССР.

При этом выпускники техникумов и профтехучилищ, поступая в вузы, учились в вузах по тем же программам, что и выпускники общеобразовательных школ, хотя многое в вузовских программах им было более или менее знакомо по обучению в техникуме или ПТУ соответствующего профиля подготовки. Объём и детальность проработки материалов в вузах были выше, чем в техникумах или ПТУ, хотя это были те же самые высшая математика, физика, химия, те или иные технологии и т.п.

Вуз в СССР в сопоставлении его выпускников с выпускниками техникумов и ПТУ давал иное качество образования. Достижение этого качества не позволяло сократить срок обучения для выпускников техникумов и ПТУ путём зачёта части дисциплин из освоенных ими ранее учебных программ и дополнительного освещения некоторых вопросов соответствующих учебных курсов в «магистерской» программе в вузе. Достижение этого качества требовало повторного прохождения выпускниками техникумов и ПТУ уже им известного, но на ином

[1] Программы советских ПТУ по некоторым специальностям были даже лучше программ нынешнего бакалавриата за счёт включения в них большого объёма производственной практики и обучения на рабочих местах, аналогичных рабочим местам в будущей профессии. Уровню советского ПТУ сейчас во многом соответствует так называемый «прикладной бакалавриат», который проникает даже в университеты России.

Образно говоря, в СССР в последнее десятилетие его существования:

- ПТУ учило осуществлению конкретных действий по эксплуатации конкретных видов техники и осуществлению тех или иных технологических операций либо по участию в тех или иных социальных организационно-управленческих процедурах;
- техникум давал минимум знаний научных теорий, на основе которых создавалась техника, технологии, осуществлялась эксплуатация и сервисное обслуживание техники, строились те или иные организационно-управленческие процедуры, и соответственно минимум общетеоретических знаний, даваемых техникумом, позволял действовать за пределами шаблонных навыков, вырабатываемых в ПТУ;
- вуз, в отличие от техникума, давал представление о такого рода теориях на уровне, позволявшем научно обоснованно создавать новые образцы техники, новые технологии, новые организационные процедуры;
- *нормальный* университет, наряду с узкопрофессиональными специальными знаниями, даваемыми вузами, обязан формировать широкий общенаучный (включая и общественно-политический) кругозор, позволяющий видеть и осмысленно благотворно строить взаимосвязи своей специализированной профессиональной деятельности с другими сферами профессиональной деятельности, с жизнью общества в целом и с природной средой. Но реально это достигалось и достигается далеко не во всех университетах и не по всем специальностям, а министерство образования и науки РФ в наши дни старается свести к минимуму учебную нагрузку по «непрофильным» предметам в университетах, чем сводит их к уровню отраслевых вузов, а по некоторым специальностям — к уровню ПТУ.

уровне детальности рассмотрения, в более широком тематическом спектре, во взаимосвязи с другими научными дисциплинами и сферами практической деятельности.

> Именно вследствие этого принятая в постсоветской России двухступенчатая система высшего образования (первый уровень — бакалавры, второй уровень — магистры) не позволяет массово готовить полноценных специалистов для многих отраслей науки и техники и других сфер общественной деятельности. И прежде всего — для осуществления государственного управления на всех уровнях «вертикали власти».

Введение бакалавриатско-магистерского маразма осуществлялось на фоне работы прежней системы полноценного высшего образования, которая получила название «специалитет». Потом «специалитет» был устранён, и бакалавриатско-магистерский маразм стал безальтернативной формой *как бы* высшего образования в России. Жизненная несостоятельность этой системы привела к тому, что «предложение вернуть специалитет в целях подготовки педагогических и инженерных работников вошло в список поручений, подписанный Президентом РФ Владимиром Путиным по итогам форума Общероссийского народного фронта “Качественное образование во имя страны”, проходившего с 14 по 15 октября <2014 г.> в Пензе»[1].

За такую антинародную реформу образования при И.В. Сталине руководство минобрнауки и идеологов реформы системы образования, а также и часть депутатов Госдумы, узаконивших такую реформу, осудили бы как вредителей и изменников Родины[2], и это было бы более, чем вполне заслужено.

**А каково мнение ФСБ и Генеральной прокуратуры по вопросу о реальных результатах реформ системы образования?** — Им не до этого: они заняты какими-то своими существенно «более важными» делами якобы по обеспечению безопасности страны… — например, борьбой с «экстремизмом», хотя реальный «экстремизм» (а не высосанный из пальца прокурорскими работниками в целях «улучшения отчётных показателей» и делания карьеры без риска для жизни[3]) — одно из неизбежных прямых следствий, с одной стороны — дефективного образования в области истории, экономики и социального управления, а с другой стороны — нежелания и неспособности государственности в силу разных причин (нравственная порочность и невежество, беспредельный бюрократизм, в том числе) выявлять и своевременно разрешать проблемы граждан и общества в целом.

* *
*

Тем не менее, обладая определёнными достоинствами, сталинская система образования, в основном сложившаяся к концу 1930-х гг. после принятия Конституции СССР 1936 г. и действовавшая до конца 1950-х гг.[4], не смогла обеспечить устойчивость развития СССР в

---

[1] http://www.riakchr.ru/v-vuzy-neobkhodimo-vernut-spetsialitet-po-tekhnicheskim-distsiplinam-schitaet-prorektor-skggta/.

[2] Ст. 275 ныне действующего УК РФ (Государственная измена) в данном случае применима, поскольку выгодополучателями от этих реформ системы образования являются геополитические конкуренты России и хозяева ТНК.

[3] Об этом см. работу ВП СССР «Русское правоведение: “юридическая чума” на Руси — вылечим» (2014 г.).

[4] А если считать по началу (1943 г.) и по завершению (1954 г.) периода раздельного обучения мальчиков и девочек в СССР, то система работала всего 11 лет.

В Российской империи практиковалось раздельное обучение мальчиков и девочек, что было обусловлено как юридическим неравноправием мужчин и женщин, так и различными социальными функциями в образованных классах общества представителей обоих полов. Переход к совместному обучению мальчиков и девочек после Великой октябрьской социалистической революции, провозгласившей юридическое равноправие мужчин и женщин, был вызван, прежде всего прочего, нехваткой педагогических кадров и школьных зданий, что было результатом политики Российской империи.

О том, какой острой была нехватка педагогических кадров и школьных зданий к 1917 г., дают представления сведения о грамотности / безграмотности простонародья в последние десятилетия существования Российской империи.

→→→

преемственности поколений как социалистического государства. Если анализировать причины этого, то они частично связаны с самой системой образования, а частично лежат вне её[1].

Хотя система образования — один из главных социальных инструментов, формирующих будущее (см. рис. 1), но в непрестанно текущем настоящем она сама — следствие исторически реального (а не вымышленного — «улучшенного» или умышленно очернённого) прошлого:

- имеющихся достижений науки, на основе которых *может* строиться образование в аспекте его содержания;
- политики общества и государства в области образования, которая ведёт отбор научного знания, закладываемого в образовательные стандарты всех уровней и категорий[2]. Но из всего многообразия научного знания в образовательные стандарты попадает далеко не всё,

---

Так на начало царствования Александра III доля неграмотных рекрутов составляла 76,94 %, к 1887 г. она сократилась до 74,22 %.

«В ответ на ходатайства офицеров удовлетворить стремление солдат к грамоте в 1892 году последовало разъяснение:

“Едва ли можно согласиться с тем, что обучение грамотности в войсках должно занимать столь важное место… На войска не может быть возложена обязанность служить проводником грамотности в народную массу, средств и времени очень мало”.

К концу 1890-х учить солдат грамоте прекратили почти во всех округах, кроме Киевского; его командующий генерал М.И. Драгомиров продолжал ставить вопрос о невозможности обучать военному делу неграмотных людей» (по данным статьи Википедии «Грамотность новобранцев»).

По данным «Военно-статистического ежегодника армии за 1912 год» «среди нижних чинов русской армии грамотных было меньше половины (если считать с казаками, то 48 %). Ещё 24 % стыдливо именовались «малограмотными», умея только читать». «Грамотных среди нижних чинов (без казаков) 47,41 %, а закончивших школу (хотя бы начальную) — всего лишь 10,74%» (http://maxpark.com/community/4454/content/1415701). Т.е. 89,26 % новобранцев вообще не получили никакого систематического образования.

Кроме того, в Российской империи количество учебных заведений для девочек было существенно меньше нежели для мальчиков.

Поэтому в таких условиях стремление Советской власти дать полноценное образование всем детям было реализовано за счёт отказа от системы раздельного обучения.

Вследствие различия генетических программ развития организмов и психики мальчиков и девочек, различия их возрастной психики — возобновление раздельного обучения мальчиков и девочек в 1943 г. было правильным решением, направленным на повышение качества образования (это хотели сделать ещё в 1941 г., но война и трудности 1941 — 1942 гг. помешали). От развития системы раздельного обучения отказались в 1954 г. — после хрущёвского государственного переворота и убийства И.В. Сталина и Л.П. Берии. Если оставить «конспирологические» версии в стороне, то отказу от системы раздельного обучения мальчиков и девочек способствовала дискуссия, проведённая «Литературной газетой» (её главным редактором был К.М. Симонов (1915 — 1979)) в 1950 — 1953 гг., в которой победила некомпетентность в области педагогики и возрастных особенностей развития мальчиков и девочек. (См., в частности: Г.Д. Гончарова. Период раздельного обучения в СССР в 1943 — 1954 гг. и его отражение в литературе и кинематографе. Интернет-публикация: http://www.hse.ru/data/2013/12/20/1338786186/WP20_2013_07.pdf).

Но если не чистоплюйствовать, то невежество крайне редко бывает бесхозным: в большинстве случаев у него есть хозяева и манипуляторы, которые приводят невежественных и не умеющих чувствовать жизнь и думать людей к заранее запрограммированным выводам и мнениям. Т.е. итоги дискуссии в «Литературной газете» и обоснованный ими отказ от дальнейшего развития системы раздельного обучения в СССР мальчиков и девочек были вредительством: см. В.Ф. Базарный. Трагические последствия одной реформы (об отмене раздельного обучения): http://m-razvitie.ru/vospitanie-malchikov/1244-tragicheskie-posledstviya-odnoy-reformi.html.

Если же анализировать ситуацию, сложившуюся к 1954 г., то дальнейшее развитие системы раздельного обучения мальчиков и девочек требовало:

- достаточного количества педагогических кадров, подготовленных вузами в ориентации на работу в системе раздельного обучения мальчиков и девочек;
- реконструкции и строительства школьных зданий с учётом особенностей раздельного обучения;
- снабжения учебных заведений оборудованием и расходными материалами для обеспечения учебного процесса соответственно особенностям обучения мальчиков и девочек.

[1] Всё, что касается внешних по отношению к системе образования факторов, рассмотрено в работах ВП СССР «Введение в конституционное право» (2012 г.) и «Разрешение проблем национальных взаимоотношений в русле Концепции общественной безопасности. О ликвидации системы эксплуатации «человека человеком» во многонациональном обществе» (2012 г.).

[2] Главным образом — общепризнанных теорий, поскольку не разрешённые проблемы науки, не признанные научным официозом теории и гипотезы в подавляющем большинстве случаев не включают в образовательные стандарты.

поскольку задача системы образования — обслуживать управление по господствующей над обществом концепции, вследствие чего концептуально чуждое знание либо не допускается в образовательные стандарты без каких-либо комментариев, либо объявляется лженаукой;

- педагогической субкультуры — культуры взаимодействия учителей (наставников) и обучаемых (учащихся) в учебном процессе, т.е. говоря языком наших дней, — наиболее распространённых «образовательных технологий»;
- наличия профессионально состоятельных педагогов необходимых профилей подготовки в количестве, достаточном для того, чтобы реализовать политику государства в области образования с необходимым качеством[1] (это подразумевает, что политика государства в области образования не только определяет чему учить вообще, но кроме того — определяет и какие социальные группы чему учить конкретно, а какие группы изолировать от получения доступа к освоению тех или иных знаний и навыков).

И кроме того, в непрестанно текущем настоящем система образования подчинена исторически сложившейся психодинамике общества (социальным эгрегорам), подчинена действующей государственности и на уровне личностных взаимоотношений во многом зависима от института семьи как в оценке родителями её работы и результатов, так и в аспекте формируемых семьями возможностей обучения детей, которые приходят из семей в детские дошкольные учреждения и в школы (если семья калечит детей, начиная от предыстории зачатия, то система образования утрачивает какие-то возможности к обучению детей и их развитию).

Соответственно причины, по которым сталинская система образования не смогла обеспечить устойчивость СССР в преемственности поколений, необходимо выявлять, соотносясь с названным обстоятельствами. Начинать их рассмотрение следует с анализа школьного учебника психологии тех времён, поскольку психология — ключевая наука к выявлению и разрешению всех проблем общества и всех людей персонально потому, что в образе жизни любого культурно своеобразного общества выражается психическая деятельность его членов.

Хотя упоминавшийся учебник психологии Б.М. Теплова[2] содержит в себе много актуальных сведений о психике человека и психической деятельности; уместно ссылается на сюжеты произведений художественной литературы, которые должны быть известны школьнику из курса литературы, чтобы проиллюстрировать высказываемые положения; однако подача материала в нём ведётся в ограничениях, налагаемых господствовавшей в то время в науке системой предельных обобщений *«вещество — физические поля — пространство — время»,* в которой нет места информации и нет места алгоритмике переработки информации как объективным категориям бытия Мироздания. Из этого проистекают все недостатки этого учебника:

- психическая деятельность людей в нём не показана как информационно-алгоритмический процесс, т.е. как процессы осуществления индивидом самоуправления в русле объемлющих процессов и организации им управления какими-то иными процессами, протекающие на основе субъективно обусловленной переработки объективной информации;
- ничего не сказано об инстинктивных программах биологического вида «Человек разумный» и их распределении по представителям обоих полов;

---

[1] Последнее обстоятельство означает, что проведение в жизнь концепции системы образования (осуществление концептуально обусловленной реформы) должно начинаться с подготовки в достаточном количестве профессионально состоятельных педагогов всех уровней и всех направлений обучения школьников и студентов, чьи нравственность и миропонимание соответствуют концепции. И только по мере того, как появляются такого рода педагоги, может модифицироваться система образования. Причём вследствие того, что учебный процесс носит комплексный характер, образовательные учреждения могут переходить на новые стандарты не все сразу, а только поочерёдно по мере подготовленности каждого из них к такому переходу. Готовность образовательного учреждения — подготовленность всех его преподавателей (т.е. полного штата) к работе в соответствии с требованиями концепции образования. Вследствие этого в течение переходного периода вынужденно будут одновременно осуществлять деятельность образовательные учреждения, соответствующие прежней системе, и учреждения, соответствующие системе, возникающей в результате реформы.

[2] С ним можно ознакомиться по интернет-публикациям.

- не даётся представления о культуре как об информационно-алгоритмической системе, обладающей определённой целесообразностью и определёнными параметрами работоспособности по отношению к решению тех или иных задач;
- становление психики взрослого человека не показано как процесс, обусловленный биологическими и социокультурными факторами и обладающий своеобразием в развитии девочек и мальчиков;
- как следствие выше сказанного в учебнике нет освещения вопроса о нормальном соотношении воли и инстинктов в психике человека, хотя вопрос о воле как таковой освещён приемлемым образом;
- хотя тема стыда и совести тоже раскрыта в общем-то приемлемо, но не дано представления о жизненно необходимых взаимосвязях воли, совести и стыда в процессе выработки и осуществления индивидом линии поведения;
- нет освещения тематики нравов и нравственности как регуляторов психической деятельности и выработки линии поведения;
- нет освещения тематики формирования нравственности людей под воздействием социокультурных и произвольно-личностных факторов;
- нет освещения тематики интуиции и её роли в психической деятельности и в жизни;
- тема бессознательных автоматизмов поведения, их формирования внешней средой и самим индивидом не раскрыта;
- тема взаимоотношений сознательного и бессознательного уровней психики не раскрыта должным образом;
- подчинённость материалистическому атеизму марксизма и полное незнание Б.М. Тепловым учения о ноосфере В.И. Вернадского[1] (либо умалчивание о нём по причинам выхода этого учения за мировоззренческие границы марксизма) не позволило дать никакого представления о коллективной психике, порождаемой людьми, и вариантах взаимоотношений с нею личности[2];
- не рассмотрен вопрос о критериях жизненной состоятельности и несостоятельности личностной культуры психической деятельности;
- не освещён вопрос о взаимопонимании и причинах взаимонепонимания, без прочувствованного знания какой проблематики затруднительно, а в ряде случаев и невозможно ни организовать коллективную деятельность, ни успешно в ней участвовать;
- тема взаимоотношений личности и коллектива не освещена, хотя вопрос о взаимоотношениях нездорового в нравственно-этическом отношении коллектива и праведного человека актуален во все эпохи памятной истории и в современности точно так же, как актуален и вопрос об отношении коллектива к нравственно-этически порочному индивиду, оказавшемуся в его составе;
- как следствие всего названного ранее, не представлено никакой типологии характеров, а это — регресс в сопоставлении с тем, что изложил П.Ф. Лесгафт в работе «Семейное воспитание ребёнка и его значение» (1900 г.), где типология характеров прослеживается в развитии, начиная с детского (младше-классного) возраста, и даётся *определённое* представление о том, каким должен быть правильно воспитанный и образованный человек;
- как следствие отсутствия типологии характеров не даётся никакого *определённого* представления и о характере-идеале советского человека, к выработке которого должны стремиться сами школьники осмысленно волевым порядком;
- соответственно не рассмотрен вопрос о том, как реализовать идеал, т.е. осмысленно волевым порядком построить функционально полноценную собственную личностную психику и как помочь в этом деле другим, а в будущем — своим детям и внукам.

[1] Годы жизни: 1863 — 1945.

[2] Это же касается и учебников психологии для школ и вузов, в написании которых принял участие упоминавшийся ранее соавтор Г.А. Фортунатова (1880 либо 1891(?) — 1972) — А.В. Петровский (1924 — 2006).

По сути, учебник психологии Б.М. Теплова — собрание высказываний о тех или иных компонентах психики и их функциях, большей частью без рассмотрения их взаимосвязей друг с другом, не ведущее никуда. Т.е. освоение материала учебника не позволяет выявить проблемы в собственной психике, вследствие чего повышение её функциональности даже для всё вызубрившего отличника оказывается невозможным: чтобы получить пользу от освоения сведений, представленных в учебнике, школьник должен был по сути его доработать, преодолев самостоятельно указанные выше его недостатки, к чему подавляющее большинство школьников и профессиональных психологов той эпохи были не готовы, поскольку это требует: 1) развитой личностной культуры чувств, 2) личностной культуры диалектического познания и творчества, 3) широты кругозора и 4) выхода за пределы ограничений «мраксизма»-ленинизма.

Кроме того, курс психологии был предназначен для старших классов, т.е. для возрастных групп школьников, у которых процесс формирования личностной психики в основном уже завершился, и принцип «не научился Ванечкой — Иван-Иванычем не научишься» уже в основном сработал, а кроме того — формирование импринтинговой составляющей психики вошло в завершающий этап. Вследствие действия названных факторов и вследствие несовершенства учебника полученные из курса знания старшеклассники не могли применить к коррекции собственного личностного развития.

А в силу того, что в учебнике не представлен процесс формирования личностной психики взрослого, начиная хотя бы с младенчества, если не с внутриутробного периода, то знания, даваемые учебником, не были актуальными и для воспитания детей в последующих поколениях, когда старшеклассники сами станут родителями[1].

В силу этих недостатков учебник психологии Б.М. Теплова (как и пришедший ему на смену в 1956 г. учебник психологии Г.А. Фортунатова и А.В. Петровского) не смог оказать сколь-нибудь существенного воздействия на изменение психодинамики (эгрегоров) советского общества[2].

Поскольку все знания и навыки — всего лишь «приданое» к *типу строя психики*[3], то востребованность в психической деятельности людей тех или иных определённых знаний и навыков (а также невостребованность и отказ от тех или иных определённых знаний и навыков или от их использования), формирование определённых познавательно-творческих устремлений (а также и отказ от определённых познавательно-творческих устремлений) — во многом обусловлены статистикой распределения членов общества по типам строя психики (или по характерам, в основе которых лежат типы строя психики), что и определяет психодинамику общества. А формирование психики, особенно в дошкольный период, когда

---

[1] Ещё раз сошлёмся на полезные книги:

- Иванов В.В. Чёт и нечет. Асимметрия мозга и знаковых систем. — М.: Советское радио. 1978 (http://lib.ru/NTL/KIBERNETIKA/IWANOW_W/odd_even.txt);
- Сиротюк А.Л. Обучение детей с учетом психофизиологии: Практическое руководство для учителей и родителей. — М.: ТЦ Сфера. 2001. — 128 с.;
- Сиротюк А.Л. Нейропсихологическое и психофизиологическое сопровождение обучения. — М.: ТЦ Сфера. 2003.
- Масару Ибука. После трёх уже поздно. — М.: Руслит. 1991 (http://lib.ru/KIDS/after3.txt). Масару Ибука (1908 — 1997), основатель компании «SONY» (1946), с 1950 по 1970-й г. был её президентом, а с 1971 по 1976-й г. возглавлял её совет директоров, после ухода с должностей до смерти был советником. В 1971 г. опубликовал названную книгу. К вопросам педагогики вынужден был обратиться, анализируя творческую дееспособность персонала «SONY» в стремлении её повысить.
- Андре Бертин. Воспитание в утробе матери или рассказ об упущенных возможностях. — МНПО «Жизнь». 1992. (http://www.modernlib.ru/books/bertin_andre/vospitanie_v_utrobe_materi_ili_rasskaz_ob_upuschennih_vozmozhnostyah/read_1/).

[2] В СССР и в России официоз психологической науки существует «сам для себя», не оказывая никакого благотворного воздействия на жизнь общества на протяжении многих десятилетий.

[3] Термин «тип строя психики» содержательно близок термину «характер» в некоторых его интерпретациях, сложившихся в психологической науке тех лет. Но в нашем понимании характер — более широкое понятие, поскольку характер в своей основе имеет тип строя психики.

закладываются основы личности, — это процесс, протекающий в семье. Принимая ребёнка из семьи, школа в аспекте личностно-психического развития может только отчасти скорректировать то, что семья не сделала или сделала не так, при условиях, что: 1) школе поставлена такого рода задача государством и 2) образование и профессиональные навыки самих педагогов позволяют её решать достаточно эффективно в аспекте формирования статистики распределения выпускников школ по психотипам[1].

Но именно этого в СССР не было, поскольку система образования СССР практически не отличалась от системы образования Российской империи в аспекте педагогической субкультуры — культуры взаимодействия учителей (наставников) и обучаемых (учащихся) в учебном процессе, т.е. говоря языком наших дней, — «образовательных технологий». Она отличалась от системы образования Российской империи по двум параметрам: 1) образовательные стандарты стали иными в аспекте предлагаемой для освоения фактологии (т.е. изменилась тематика образования[2], что являлось ответом на «вызовы времени»), 2) она была ориентирована на охват всех детей без исключения, а не на охват только детей из тех или иных социальных групп, допущенных к получению того или иного образования социальной организацией империи.

Кроме того, если считать, что поколения в жизни общества разграничиваются пятилетиями[3], то это означает, что с каким ни на есть учебным курсом психологии успели ознакомиться в школе всего два поколения, из числа которых *только единицы сделали какие-то выводы для себя и реализовали эти выводы на практике, целенаправленно сформировав или скорректировав свой характер*[4]. Большинство же получили свои оценки в аттестаты и забыли написанное в школьных учебниках психологии «за ненадобностью» точно так же, как потом выпускники вузов в большинстве своём, тоже «за ненадобностью», забыли «марксистскую диалектику» — какую ни на есть, но всё же методологию познания, открывающую путь к свободе по мере того, как человек сам вырабатывает в себе диалектическую культуру познания и творчества[5].

---

[1] Типология детских характеров, с которыми дети приходят в школу из семьи, была выявлена П.Ф. Лесгафтом, поскольку это было необходимо для решения школой задачи коррекции ошибок и пороков семейного воспитания. Но система образования Российской империи, а потом СССР, этого не приняла.

[2] «По сравнению с классической гимназией, советская школа увеличила число учебных часов на общеобразовательные предметы. Это было достигнуто благодаря: 1) отсутствию в советской школе Закона Божия, на который в дореволюционной школе затрачивалось свыше 600 часов за весь курс средней школы; 2) бóльшим количеством учебных дней в году в советской школе, чем в дореволюционной средней школе. До революции в связи с религиозными праздниками имелось большое число неучебных дней. По учебному плану 1914 г. мужская гимназия за 10 лет (8 основных классов и 2 подготовительных) имела 8672 учебных часа, а советская средняя школа — в среднем 9857 часов» (Г.Д. Гончарова. Период раздельного обучения в СССР в 1943 — 1954 гг. и его отражение в литературе и кинематографе).

[3] Исследования подростково-молодёжного слэнга показывают, что он меняется примерно один раз в пять лет. Функционально же слэнг в соответствующих подростково-молодёжных субкультурах служит средством опознавания «свой — чужой». Т.е. смена подростково-молодёжного слэнга — маркер прихода нового поколения, разграничивающий его и предшествующие поколения.

[4] Но этот результат скорее был заслугой их семей, а не педагогов школы как представителей системы образования.

[5] В решении задачи осмысленного формирования собственной психики людьми и преодоления пороков собственного личностного развития в СССР более полезными оказались не учебники психологии для школ и вузов, а несколько книг В.Л. Леви (родился в 1938 г. и, соответственно, должен был изучать психологию в школе): «Искусство быть собой» (1973 г.), «Искусство быть другим» (1983 г.) и некоторые другие, а также его публикации в научно-популярных журналах СССР. К его произведениям люди обращались по собственной инициативе, хотя подавляющее большинство общества проблематикой психологии не интересовалось и в силу этого оставалось в ней запредельно невежественным.

Однако при всех достоинствах общий недостаток всех произведений В.Л. Леви — концептуальная неопределённость: 1) в вопросе социальной организации, соответствующей сути человека, полноте его достоинства, и 2) в вопросе формирования социальной организации под воздействием статистики распределения людей по психотипам, воспроизведения и изменения статистики психотипов в преемственности поколений под воздействием разнородных социокультурных факторов.

Эта неопределённость и его собственные не выявленные и не решённые им личностные нравственно-психологические проблемы выразились в стихотворении В.Л. Леви «Sapiens»: *«Я есмь / не знающий*

→→→

Преподавание Конституции СССР также не дало главного результата — взращивания правосознания, поскольку правосознание требует определённого нравственно-психического склада (характера), которого школа не формировала целенаправленно, а институт семьи формировал статистику распределения по нравственно-психическим типам, складывавшуюся к подростковому возрасту, не способную осуществлять народовластие и поддерживать социалистический образ жизни: последствия крещения и крепостного права в социальной психодинамике. Это выразилось в том, если судить по дальнейшей истории страны, то в тех поколениях, которые изучали Конституцию СССР 1936 г. в школах, — люди в подавляющем большинстве не понимали, что такое эксплуатация «человека человеком» как социальное явление, чем и как оно порождается, как может видоизменяться, что необходимо делать для того, чтобы оно безвозвратно ушло в прошлое, не говоря уж о том, что многие сами были нравственно готовы к тому, чтобы попробовать стать эксплуататорами, да вот только государственная идеология построения социализма и коммунизма мешала.

Вследствие этого среди поколений интеллигенции этих возрастных групп многие ещё в подростковом возрасте и в юности поддержали итоги XX съезда, «хрущёвскую оттепель» и к началу перестройки занимали позицию: мне всё равно какая власть — лишь бы в магазинах всё было, — идентичную позиции Мальчиша-Плохиша[1]. Что будет с ними самими, с их близкими, с их детьми и внуками в случае реставрации в СССР системы эксплуатации «человека человеком», смогут ли они сами пробиться в высшие слои «элиты» эксплуататоров либо же будут влачить существование в низах пирамиды эксплуатируемых или даже в среде никчёмных отбросов социальной системы — их не интересовало. Это — следствие того, что любые знания — только «приданое» к типу строя психики, которым обусловлен и круг интересов всякой личности, и статистика распределения по интересам (векторам целей) членов общества.

Положение усугублялось тем, что абсолютная трезвость по отношению к алкоголю и табаку не воспринималась в подавляющем большинстве семей как безальтернативная норма жизни человеческого общества. Но этому не учила и школа, а произведения художественного творчества (прежде всего фильмы) по сути пропагандировали курение и умеренную выпивку через поведение положительных героев. Вследствие этого «пьющие культурно» («в меру», «по праздникам» и т.п. поводам) и состоявшиеся алкоголики в СССР массово воспроизводились в новых поколениях и во многом определяли характер социальной психодинамики. И они внесли свой не малый вклад в психодинамику общества, приведшую СССР к краху, поскольку они в принципе были не способны понять многих вещей, находясь под непрекращающимся воздействием на психику наркотиков, угнетавших и извращавших их чувства и психическую деятельность[2]. Т.е. СССР просто пропили[1], поскольку культурное питиё и пьянство всего лишь создали благоприятные условия для осуществления «элитой» предательства.

---

*последствий / слепорождённый инструмент, / машина безымянных бедствий, / фантом бессовестных легенд. / Поступок — бешеная птица, / Слова — отравленная снедь. / Нельзя, нельзя остановиться, / а пробудиться — это смерть. // Я есмь / сознание. Как только / уразумею, что творю, / взлечу в хохочущих осколках / и в адском пламени сгорю. // Я есмь / огонь вселенской муки, / пожар последнего стыда. / Мои обугленные руки / построят ваши города».* (См. В.Л. Леви. Исповедь гипнотизёра. Книга третья. Эго или профилактика смерти).

[1] Персонаж «Сказки о военной тайне, о Мальчише-Кибальчише и его твёрдом слове» (1933 г.) А.П. Гайдара — изменник и предатель, продавшийся за «целую бочку варенья да целую корзину печенья» буржуинам: http://www.teremok.in/Pisateli/Rus_Pisateli/gaidar/malchish_kibalchish.htm.

[2] В аспекте восстановления детальность картины мира (мировоззрения) отрезвление после стакана сухого вина (фужера шампанского) наступает спустя 2,5 — 3 года. На протяжении 3 недель после употребления стакана сухого вина энцефалограммы показывают последствия воздействия алкоголя на мозг, а психологические тесты показывают ощутимое снижение интеллектуальной мощи (пресловутого IQ).

Если же «умеренные выпивки» становятся систематическими и входят в образ жизни, то начинается процесс личностной деградации. В исповеди в интернете он выглядит так:

«Всем известно, что алкоголизм — это путь к деградации личности. Статей на эту тему очень много. Только, как всегда, все самое вкусное — оно о совсем запущенных случаях. О тех случаях, на которые посмотришь, перекрестишься и скажешь себе: "ну я-то не такой!", и нальешь себе еще один бокал хорошего (вы же знаете, что слово "вино" в тексте обязательно должно подаваться со словом "хорошее"?) красного, устроившись в кресле у камина.

→→→

Если же строить систему образования целенаправленно, а не «стихийно исторически», принимая и проводя в жизнь (подчас под воздействием внешних кураторов или дебильно подражая зарубежным модным нововведениям) «спонтанные решения», которые в совокупности порождают нечто, именуемое в последствии «системой образования», то необходимо, прежде всего, дать определённые ответы на вопросы:

1. Какими личностными психическими (нравственно-этическими, интеллектуальными, волевыми и т.п.) качествами должен обладать выпускник школы?

---

То ли здесь действительно какой-то необъяснимый пробел в терминологии, из-за которого алкоголизмом принято считать не любую зависимость, а только ее "подзаборную" стадию, то ли это умышленное игнорирование проблемы. До такой степени игнорирование, что меня уже несколько человек закидали тапками за то, что я при своих двух бокалах вина ежедневно осмелилась называть себя этим почетным словом: "алкоголик". Я чуть было не начала оправдываться. (…)

Расскажу о себе. О своем легком алкоголизме, который я после прочтения статей низвела до третьей стадии пьянства (которая всё-таки уже начинала переходить в первую стадию алкоголизма). И о первичных признаках деградации, которые я замечаю в принципе.

**Мозги**

В первую очередь я заметила, что страдают мозги. Я как-то читала статью, в которой научно-популярным языком объяснялось, что пьющий человек буквально мочится своими мозгами. Они у него как-то отмирают и выводятся через почки. Вполне возможно, что это полная антинаучная чушь, но меня впечатлило. И только через несколько лет я почувствовала, что я на самом деле сдаю интеллектуально.

Мы сидели втроем — я, милый и подруга. Мне пришла в голову какая-то очередная “гениальная” мысль, которую я по привычке хотела ввернуть в разговор. Но когда я попыталась это сделать, я поняла, что я не просто не могу высказать то, что думаю — я не могу связать двух слов. У меня вылетели из головы слова, связки, падежи в конце концов. Я это всё понимала, а сделать ничего не могла. Как в страшном сне. Как будто через сито пропустили мозги, или дробью прострелили.

Страдает образное мышление. Мыслить начинаешь очень плоско. В рамках одной фразы. Слишком буквально. Не понимаешь, что тебе хочет сказать более умный собеседник, пытаешься зацепиться за определения, придраться к словам. Не идёт мысль в глубину, хоть саморезами её вкручивай.

Не можешь сосредоточиться на больших объёмах информации. Начинают раздражать длинные предложения. Нет, Достоевский по-прежнему гений, но что, бля, проще сказать нельзя было?! Вон, в «Камеди клаб» говорят просто, и ничего, не менее гениально получается (это следующая стадия, ага).

**Зацикленность**

Ещё одно проявление начинающегося отупения — это когда ты начинаешь гонять одну и ту же мысль по кругу. Не развивать её дальше, а тупо повторять с небольшими вариациями (или даже без них). Тебе кажется, что ты в прошлый раз недостаточно хорошо её донес, и повторяешь её снова и снова. Я это замечала у себя, я это замечаю у людей, с которыми я общаюсь, я замечаю это здесь, в жж (в «живом журнале»: наше пояснение при цитировании). Человек что-то пишет в комментарии, я отвечаю (или не я, а кто-то другой), а он в ответ пишет то же самое. Заглядываю к нему в жж — ну точно, любитель культурно отдохнуть.

Человек шутит одну и ту же шутку, и каждый раз она ему кажется смешной. Рассказывает одну и ту же историю по 100 раз. Доказывает одну и ту же идею, даже там, где речь вообще о ней не шла.

Когда это перейдёт в "ты меня уважаешь?" — вопрос времени. Человек этого перехода даже не заметит, он будет для него плавным.

**Раздражительность**

(…) Сначала все в пределах допустимого — срываешься на близких людях. Перестаёшь быть сдержанным. Орёшь на детей, например. Тебе кажется, что за дело — они же так безобразно себя ведут: орут, шумят, разбрасывают всё. Нарушают твоё спокойствие. Может начать раздражать то, что не имеет к тебе никакого отношения. (…)

… примерно через месяц моего полного отказа от алкоголя, мой сын говорит мне: “мама, что с тобой случилось? Ты последнее время какая-то добрая. Совсем на нас не ругаешься”. Вот так.

**Всё это мелочи. Они не бросаются в глаза окружающим, они не очень мешают жить, они ещё пока проходят сами собой, стоит только остановиться.**

**Они не стоят того, чтобы загоняться и отказывать себе в удовольствии.**

**Просто нужно понимать, что это билет в один конец. Можно и не ехать до конечной, но вы всё равно едете этим маршрутом. Просто кто-то доедет, а кто-то сойдёт»** (http://www.yaplakal.com/forum7/topic1192478.html).

Но вывод о том, что абсолютная трезвость по отношению к алкоголю, табаку и прочим наркотикам — безальтернативная норма жизни, — в прямой форме не сделан…

[1] Слова из песни: «**За победу мы** б **по полной осушили, за друзей добавили** б **ещё…**» («Где же вы теперь, друзья-однополчане» — слова А. Фатьянова — 1946 г., музыка В. Соловьёва-Седого — 1947 г.). И продолжение: «**… и не могли остановиться, покуда не пропили «единый могучий Советский Союз**» («единый могучий Советский Союз» — слова из государственного гимна СССР)

2. Какими физическими качествами (т.е. характеристиками организма — тела и духа, т.е. биополя) должен обладать выпускник школы?
3. Какой фактологией каких отраслей науки и сфер жизни общества, какими прикладными навыками он должен владеть и на каком уровне?
4. Как относиться к творческому потенциалу ребёнка в процессе обучения?
5. Отношение к творческому потенциалу детей должно быть одинаковым для всех детей либо творческий потенциала одних надо развивать, а других глушить — в зависимости от социального статуса их родителей или каких-то иных факторов, в том числе и особенностей характеров детей?

**При этом ответы на каждый из этих вопросов должны даваться в двух вариантах: «мальчиковом» и «девочковом».**

После ответа на них встают вопросы о том, как (т.е. какими методами) достичь намеченных результатов в процессе взросления детей.

В СССР (как и в постсоветской России) при построении системы образования определённость была только в ответе на третий вопрос. Причём после ликвидации системы раздельного обучения мальчиков и девочек была утрачена хоть какая-то дифференциация в ответе на этот вопрос, обусловленная половой принадлежностью учеников.

Но третий вопрос — всего лишь сопутствующий четырём другим, и **ответ на него не может быть неизменным во времени**, поскольку актуальная для жизни общества и реализации возможностей его развития фактология обновляется под воздействием научно-технического прогресса и течения глобального исторического процесса[1].

Ответы же на четыре других вопроса (1-й, 2-й, 4-й и 5-й) представляют собой системообразующие принципы построения и функционирования системы образования, обусловленные прежде всего концепцией организации жизни общества в преемственности поколений: т.е. они — главные, но ответы на них в условиях толпо-«элитаризма» и в условиях перехода к человечности и состоявшейся человечности — разные вплоть до взаимоисключения.

**Но эти четыре системообразующих вопроса даже не осознаются ни педагогическим сообществом и руководством системы образования, депутатским корпусом, ни подавляющим большинством родителей на протяжении многих десятилетий.**

Первый и второй вопросы оставались в СССР полностью безответными[2]. По четвёртому вопросу не было ничего, кроме демагогии на тему «творческий потенциал надо развивать[3] и реализовывать его во благо СССР и всего прогрессивного человечества»[4]. В педагогической же практике ответ на четвёртый вопрос был полностью во власти учителей, непосредственно работающих с детьми в классах и в группах продлённого дня[5]:

---

[1] Как уже отмечалось, ныне социально значимая фактология во многих отраслях деятельности обновляется быстрее, чем 1 раз в 10 лет.

[2] Первым, вторым и четвёртым вопросами именно на уровне принципов построения системы образования и по существу, ориентируясь на ликвидацию толпо-«элитаризма» (5-й вопрос), хотя и не вдаваясь в возрастные особенности мальчиков и девочек, занимался П.Ф. Лесгафт (1837 — 1909), но его наработки не были востребованы ни в Российской империи, ни в СССР, ни в постсоветской России. В его понимании физическое и психическое развитие детей должны взаимно способствовать друг другу и должны быть направленными на развитие и праведную реализацию творческого потенциала, заложенного в каждом более или менее здоровом ребёнке.

[3] Пока А.А. Фурсенко не заявил, что это было ошибкой, и система образования под его руководством не стала перестраиваться под общезападные стандарты массового производства из одарённых Богом детей дебилов и аттестации производимых дебилов в качестве полноценно образованных людей.

[4] «Прогрессивное человечество» — словесный штамп советской пропаганды.

[5] В школах СССР в 1960-е гг. было довольно много детей, чьи родители работали, а старшие родственники жили вдалеке (это было следствием трудовой миграции). В таких случаях, если родители не доверяли детям, то по окончании уроков их дети могли остаться в группах продлённого дня в той же школе. Режим работы групп продлённого дня предусматривал: обед, прогулки, выполнение домашних заданий по предметам, свободное время (игры). Вечером дети шли домой либо сами, либо вместе с родителями, когда их рабочий день

→→→

- одни учителя глушили или игнорировали творческий потенциал и насиловали психику учеников только фактологией соответствующих учебных дисциплин и методами решения стандартных задач — и такие учителя составляли большинство[1];
- другие успешно развивали творческий потенциал, в результате чего дети осваивали и фактологию образовательного стандарта, и вырабатывали творческие навыки разного рода, — но такие наставники составляли меньшинство и «не делали погоду» в школе.

А со стороны руководства системы образования претензии были большей частью к учителям второй группы — тем, кто развивал творческие способности детей, в силу чего выходил за пределы общепринятого шаблона преподавания соответствующих дисциплин, а в ряде случаев конфликтовал с правящими бюрократами, что в пределе могло квалифицироваться как несоответствие генеральному курсу правящей партии и антисоветская деятельность.

Система же высшего профессионального педагогического образования массово производила таких педагогов, которые попадали в первую группу, и редко кто из них в ходе своей работы в школе переходил во вторую группу.

Ответ на пятый вопрос на уровне идеологического официоза и официоза педагогической науки СССР был в том смысле, что творческий потенциал всех детей должен быть востребован и развит, но в педагогической практике ответ на него тоже был в полной власти учителей, работавших с детьми в классах и в группах продлённого дня: были учителя, которые нянькались с «любимчиками» и помыкали прочими учениками (и это разделение класса на «любимчиков» и прочих достаточно часто было обусловлено статусом родителей), а были учителя, которые самозабвенно работали с каждым ребёнком, кто проявлял интерес к их предмету, развивая их познавательно-творческие навыки; а были и те, кто самозабвенно работал с каждым, в результате чего, когда такой учитель сменял предшествующего бывшие двоечники в течение одной — двух четвертей начинали превосходить прежних отличников.

---

оканчивался. В зависимости от численности учащихся в группе продлённого дня с нею работали один или несколько учителей школы. Группы продлённого дня были платными (родители оплачивали главным образом питание детей в школе в большинстве случаев по расценкам, более низким, чем в городских столовых и кафе), но для подавляющего большинства семей эти траты не вызывали напряжённости в семейном бюджете.

Существование групп продлённого дня было обусловлено не страхом перед педофилами и хулиганами (в СССР уровень уличной преступности, особенно в дневное время, а тем более против детей, был весьма низким), а главным образом тем, что в младших классах мало кто из детей обладает навыками самоорганизации жизни, достаточными для того, чтобы самостоятельно вóвремя вернуться из школы домой, пообедать, погулять, сделать уроки и выполнить какие-то обязанности по домашнему хозяйству или просьбы родителей (вспомните фильм «Офицеры» (1971 г.): Ваня Трофимов, суворовец-младшеклассник, вместо возвращения вóвремя в училище из увольнения — по своей инициативе посетил зоопарк и опоздал, в результате чего получил наряды вне очереди на хозяйственные работы).

В СССР в группах продлённого дня оставались главным образом учащиеся младших классов, ещё не доказавшие родителям свою способность к самоорганизации. Начиная с 5-го класса, в группах продлённого дня редко кто оставался, поскольку некоторые навыки самоорганизации жизни к этому возрасту дети в их большинстве уже осваивали, и родители доверяли им самостоятельно вернуться из школы домой и заниматься разными делами, пока старшие на работе. Но юридически до 8-го класса включительно можно было оставить школьника в группе продлённого дня.

[1] Поскольку система вступительных экзаменов в вузы тоже была настроена на выявление владения фактологией, то и среди учителей этой группы были *выдающиеся гаранты поступления в вузы* тех детей, которые старательно учились под их руководством.

Исключением из этого общего правила были МГУ, МФТИ, МИФИ, ЛГУ и ещё некоторые вузы, преодолеть вступительные экзамены в которые можно было, только реализовав свой творческий потенциал в решении нестандартных задач и проявив при этом самообладание.

Например, в середине 1970-х гг. из 5 задач в одном из вариантов контрольной работы по математике вступительного экзамена в МФТИ три задачи не имели решения, о чём следовало в прямой форме написать в самóй контрольной работе. Но к такому варианту развития событий были психологически готовы только немногие абитуриенты. Решение же двух других задач без письменного уведомления экзаменаторов в прямой форме о том, что остальные три задачи не имеют решений, — гарантировало двойку. Т.е. можно было получить правильные ответы на все 5 заданий контрольной и получить двойку в силу психологической неготовности принять полученный правильный результат, не соответствующий школьной традиции, в которой все задачи имеют решения.

А для того, чтобы и при несовершенстве учебника психологии и образовательных стандартов по истории, обществоведению и прочим предметам поставленная И.В. Сталиным задача[1] могла быть выполненной, необходимо было, чтобы учителя, пробуждающие и развивающие творческий потенциал*, во-первых, всех детей без исключения, и во-вторых, на благо общественного развития*[2], были доминирующей — если не по численности, то хотя бы по своему авторитету — группой в профессиональном учительском сообществе; и чтобы их профессионализм и авторитет признавался руководством системы образования и представителями партийно-государственной власти. Однако такие учителя составляли меньшинство, и по сути подавлялись системой образования, находившейся под властью диктатуры бюрократов — партаппаратчиков, госчиновников и школьных администраторов.

С другой стороны, в среде учащихся система образования поощряла состязательность за оценки в учёбе. Казалось бы, это — хороший стимул для повышения успеваемости и освоения учебных программ. Но соревнование за оценки в учёбе попутно культивировало:

- в отличниках гипертрофированные самооценки, честолюбие, которые также подавляли творческий потенциал[3] и калечили отличников как в нравственно-этическом отношении, так и в аспекте будущей профессиональной состоятельности;
- в двоечниках и середнячках — наплевательское отношение к результатам своего труда как нравственно-психический навык, который они, став взрослыми, впоследствии реализовывали в работе, в своей профессиональной деятельности;
- и разобщение людей (в отношении общества в целом) на основе большей частью жизненно несостоятельных взаимных оценок личностно-психических качеств и, прежде всего, интеллектуальной мощи[4].

Учителя, которые полагали, что если кому-то из детей много дано, то *с него дóлжно и многое спрашивать для того, чтобы он мог реализовать свой потенциал в труде во взрослой жизни,* и потому в любом классе *все должны получать двойки вне зависимости от*

---

[1] Чтобы все могли стать активными деятелями общественного развития и не быть придатком к своему рабочему месту.

[2] Второе предполагает не только освоение знаний, но и формирование определённой нравственности и характера.

[3] В прошлом П.Ф. Лесгафт порицал поощрение честолюбия в детях, прямо указывая на творческое бесплодие честолюбцев, когда они повзрослеют. Честолюбцы «соперников не терпят и всеми мерами устраняют их, а если возможно, то и уничтожают; для большего контраста они окружают себя лицами забитого типа и даже явными лицемерами («забитый» и «лицемер» — элементы типологии личностных характеров по П.Ф. Лесгафту: наше пояснение при цитировании). Обыкновенных людей они вообще мало ценят и по возможности пользуются ими для выполнения своих замыслов и потребностей; по достижении же своей цели они оставляют их без всякого внимания. Разговоры их всегда типичны, они всегда спорят чужими словами, всё решают изречениями авторитетов. Несмотря на то, что у них обыкновенно нет собственных мнений и что они совершенно не в состоянии творчески проявиться, они очень любят блеснуть мудрым словом или изречением, которые удержаны только памятью, но высказываются ими с большим апломбом и якобы самостоятельно.

Становясь взрослым и являясь общественным деятелем, честолюбец в лучшем случае может быть внешне деловым, исполнительным, знающим человеком, всегда отличающимся самоуверенностью, отсутствием оригинальности и творческих идей. Это — хороший буржуа, действующий по расчёту и высоко ценящий свою деятельность: он живёт для себя и в своё удовольствие и отвлечёнными идеалами не занимается. (…) Честолюбивый тип развивается по-видимому, при двух различных условиях: во-первых, вследствие соревнования, это собственно и есть более чистый тип, во-вторых, вследствие постоянных похвал и восхищения достоинствами ребёнка» (Лесгафт П.Ф. Семейное воспитание ребёнка и его значение. — Раздел «Честолюбивый тип»).

[4] Например, если в школу попадал интуитивно развитый ребёнок, то он ощущал, что многое в предлагаемых ему учебных курсах — ложь и вздор. Если он был верен самому себе, то учить этот вздор для него не было никакого смысла, а возводить ложь в ранг Правды-Истины было нравственно неприемлемо. Но объяснить преподавателю, что именно вздорно и ложно, как дело обстоит в действительности, — он не мог в силу возрастной неразвитости психики, недостаточной осведомлённости и неосвоенности творческого потенциала.

Хотя именно такие дети по существу были наиболее готовы к истинной учёбе, но именно они имели наиболее высокие шансы стать двоечниками в школе зубрил-словесников, чьё образное мышление и чувства (включая интуицию) были неразвиты либо своевременно отключались под воздействием бессовестности, сопутствующего бессовестности цинизма и нравственной беспринципности как принципа. Зато именно такие зубрилы-словесники имели наивысшие шансы стать отличниками и медалистами.

*одарённости и развитости, если они бездельничают,* — были редки. Но именно они опускали отличников из мира их пьянящих иллюзий в реальность жизни и (большей частью по умолчанию) были глубоко правы в оценке предназначения интеллекта человека и его оценок извне[1]. По сути, такие редкостные учителя в своей педагогической практике подавляли состязательность за оценки, на недопустимость которой в учёбе вследствие сопутствующих ей вредоносных по отношению к формированию нравственности и этики эффектов указывал ещё П.Ф. Лесгафт (1837 — 1909). Но советская система образования и её руководители не вняли и этому высказанному им положению.

Тем не менее, в СССР всё же была провозглашена так называемая «триединая задача» построения коммунизма[2]. Она включала в себя три составляющих: 1) построение материально-технической базы коммунизма (т.е. развитие экономики), 2) формирование коммунистических общественных отношений (т.е. формирование жизненного уклада, реализующего экономический принцип коммунизма «от каждого по способности — каждому по потребности»), 3) воспитание «нового человека» — непреклонного носителя коммунистической нравственности и этики, без которых коммунистические общественные отношения не могут стать реальностью.

Но решение этой триединой задачи так и не было осуществлено, поскольку ключевой к её решению частной задачей было именно воспитание человека[3], а не построение материально-технической базы и не навязывание нравственно-этически не готовым к коммунизму людям коммунистических общественных отношений силой или угрозой применения силы. Однако решение ключевой задачи — задачи воспитания человеческого детёныша Человеком — не было обеспечено ни психологической наукой, ни педагогической практикой института семьи, детских яслей и садов, общеобразовательной и высшей школы.

> Понимания того, что СССР — для своего устойчивого развития в направлении воплощения в жизнь идеалов свободы — нуждается в системе образования, качественно отличающейся от систем образования толпо-«элитаризма» как по целям функционирования, так и по субкультуре взаимоотношений учителей-наставников и учащихся (по «образовательным технологиям»), включая и соответствующую этике организацию учебного процесса, — в СССР не было.

Эти все особенности системы образования в СССР в совокупности и стали одним из факторов, который привёл страну к краху; но только одним из факторов и при том — не главным. Решающим было том, что институт семьи в его исторически сложившемся виде массово воспроизводил психотипы, не способные к проявлению благотворной инициативы в деле общественного развития; тем более не способные к проявлению инициативы, направленной на устранение нравственно порочных руководителей, дискредитировавших идеалы справедливости этически порочным стилем руководства, высокой статистикой ошибочных решений, поведением в обществе и образом жизни, вредительствовавших сдуру или под кураторством идейных противников социализма.

---

[1] Что касается интеллектуальной мощи, то она не измеряется в каких-либо абсолютных единицах типа метров и килограммов. Она всегда даётся Свыше для решения каких-то определённых задач в русле Промысла. Поэтому если кто-то убеждён в колоссальной мощи своего интеллекта, то такое его убеждение — выражение дебилизма, не способного понять, что если человек занимается своим делом, то его интеллектуальная мощь находится на уровне, минимально необходимом для этого дела.

[2] Интернет формулировку триединой задачи строительства коммунизма приписывает И.В. Сталину и ссылается на издание 1930 г. сборника его работ «Вопросы ленинизма» (http://stalinpravda.narod.ru/fan694.html). Но в том значении, как она изложена выше, её в имеющемся у нас файле «Вопросов ленинизма» нет. В.Ю. Катасонов в статье "О «сталинском экономическом чуде» и «высших целях»" также возводит её постановку к И.В. Сталину, но без ссылки на какие-либо его тексты и публичные выступления (http://sozidatel.org/articles/ekonomika/4526-vyu-katasonov-o-stalinskom-ekonomicheskom-chude-i-vyisshih-tselyah.html). Другие авторы — возводят её к XXII съезду КПСС, проходившему в 1962 г. и принявшему 3-ю Программу партии, предполагавшую построение коммунизма в СССР к 1980 г.

[3] В этом «триединстве» она была поставлена на третий приоритет. Это иллюстрация на тему последствий ошибок в задании приоритетов частных целей при формировании вектора целей управления (см. ДОТУ, том 1 работы ВП СССР «Основы социологии»).

Т.е. для обеспечения устойчивости СССР как социалистического общенародного государства в преемственности поколений необходимо было целенаправленно выявлять и преодолевать негативное воздействие на психодинамику советского общества исторического прошлого глобальной цивилизации и Российской империи, но этим система образования не занималась, главным образом вследствие непонимания сути проблемы.

Опыт СССР, как и опыт Российской империи, показывает, что сведение миссии системы образования[1] к оказанию образовательных услуг — опасно для будущего, вследствие того, что: 1) любые знания и навыки — только «приданое» к типу строя психики (характеру индивида), 2) институт семьи в толпо-«элитарном» обществе ни в какой из социальных групп[2] не справляется с задачей формирования человечного типа строя психики и основанных на нём характеров, которые должны быть свойственны **каждому** человеку к началу юности. Поэтому задача формирования человечного типа строя психики и основанного на нём характера личности должна обладать наивысшим приоритетом, а задача «оказания образовательных услуг» — может быть только ей сопутствующей[3].

В условиях, когда институт семьи не справляется с задачей обеспечения преобладания в статистике правильного характера, государство должно проводить определённую воспитательно-образовательную политику прежде всего в отношении подрастающих поколений, а система образования, включая СМИ, должна быть подчинена этой государственной политике и в её русле оказывать семье помощь в деле формирования характеров детей, в ряде случаев защищая детей от неправильного семейного воспитания.

Возникает вопрос, а с чего следует государству начинать свою политику в области народного воспитания и образования? — Ответ на него простой: **начинать следует с того, что радио и телевидение ежедневно должны «талдычить»:**

- **добросовестность всех и каждого в труде и в жизни — источник благополучия всех в преемственности поколений, один недобросовестный олух способен погубить всю планету;**
- **абсолютная трезвость — безальтернативная норма жизни;**

---

[1] К ней следует отнести и средства массовой информации, если соотноситься с таблицей 17.2-1, поскольку функционально они представляют собой одну из ветвей системы образования, под воздействием которой люди находятся на протяжении всей жизни.

[2] Даже в царской семье (императорской фамилии) не всё обстояло должным образом в аспекте формирования характеров детей. В частности, Александр III и Мария Фёдоровна и привлечённые ими педагоги не справились с задачей воспитания наследника престола, ставшего впоследствии императором Николаем II. Особенности его характера — один из факторов, приведших страну к русско-японской войне, к потрясениям революции 1905 — 1907 гг., к разжиганию первой мировой войны XX века и участию в ней России, к катастрофе империи в 1917 г.

См. воспоминания А.Ф. Кони «Николай II» (http://lib.ru/MEMUARY/KONI_A_F/nikolaj2.txt). См. воспоминания великого князя Александра Михайловича (двоюродного дяди и друга с детства Николая II) (Вел. Кн. Александр Михайлович. Книга воспоминаний. // «Иллюстрированная Россия», 1933 (Прил.). Одна из ссылок: http://militera.lib.ru/memo/0/one/russian/a-m.rar). См. историю Бьёркского договора с Германией 1905 г. См. также воспоминания С.Ю. Витте.

[3] В этой связи отметим, что А.С. Пушкин написанную им в конце 1826 г. по распоряжению императора Николая I записку назвал «О народном воспитании» (http://pushkin.niv.ru/pushkin/text/articles/article-015.htm), хотя в ней он высказывает свои взгляды на построение системы образования и содержание образовательных стандартов. Безусловно, что предлагаемые им образовательные стандарты и принципы построения системы образования не соответствуют потребностям нашего времени. Но если её читать, абстрагировавшись от вопроса, чему и кого обучать, то можно увидеть, что А.С. Пушкин в записке выражает заботу о том, чтобы человек получал доступ к тем или иным знаниям (это касалось прежде всего общественно-политических теорий) не ранее, нежели будут сформированы нравственно-этические основы личности, позволяющие усвоить эти знания на благо Отечеству. Т.е. он придерживался мнения, что задача «оказания образовательных услуг» — задача сопутствующая по отношению к задаче формирования личности, её характера, а не главная, и никак не единственная задача в деле построения системы образования, что нашло своё отражение и в названии его записки — «О народном воспитании».

* **зачатие на фоне систематического употребления пива и более крепких алкогольных напитков, курения, употребления более тяжёлых наркотиков — не только грех, но и преступление перед будущим ребёнком, обществом, государством.**

Далее следует внутриутробный период, младенчество и раннее детство. Они протекают в большинстве случаев в семье и нормально должны протекать в семье, а не в детском доме. Но в наши дни, к сожалению, родители и старшие родственники в своём большинстве не всегда ведут себя так, как до́лжно, и не всегда строят своё отношение к ребёнку и своё поведение в присутствии ребёнка так, чтобы подготовить его наилучшим образом к взрослой жизни как в аспекте телесного[1], так и в аспекте личностно-психического развития[2].

Поэтому телевидение и радио должны доносить до общества жизненно состоятельные воззрения по проблематике личностной и социальной психологии, социологии в целом и её отраслей, по проблематике воспитания детей — как в форме художественных произведений, так и в форме научно-популярных образовательных программ. Это способно придать правильную направленность деятельности тех родителей, которые в силу разных причин не способны самостоятельно выработать должную педагогическую практику в своей семье, но понимают необходимость воспитания детей Человеками и хотят, чтобы их дети и внуки не были «бандерлогами», зомби и демонами, наркоманами. Но это требует государственной политики, направленной на искоренение толпо-«элитаризма».

Вследствие этого, система образования должна исправлять ошибки семейного воспитания и хотя бы отчасти компенсировать то, что конкретная семья не дала в своём воспитании конкретному ребёнку. Для этого педагоги должны обладать соответствующими знаниями и навыками, которых в настоящее время им педагогические вузы не дают, а управленческий корпус (депутаты и чиновники) некомпетентны и нравственно-этически несостоятельны для того, чтобы решить эту проблему.

Соответственно новую педагогическую систему придётся разрабатывать и внедрять педагогам-новаторам и родителям, чувствующим и понимающим суть проблем (проблем как системы образования, так и каждого ребёнка персонально). И она должна начинать оказывать своё благотворное влияние, начиная с ясельно-детсадовского возраста. Соответственно подготовка воспитателей детских дошкольных образовательных учреждений с высшим образованием — это особая тема, ключевая для построения жизненно состоятельной системы образования. Это так, поскольку именно в ясельно-детсадовском возрасте создаются либо уничтожаются и остаются не востребованными те основы, которые впоследствии оказываются безальтернативно необходимыми для того, чтобы ребёнок успешно учиться в школе и мог состояться в качестве Человека — наместника Божиего на Земле.

Из этого обстоятельства вытекает первое требование к педагогической системе — диагностировать реальное состояние телесного и личностно-психического развития ребёнка, для чего необходима типология проблем телесного развития и типология детских характеров, соотносясь с которыми, далее следует строить процесс обучения и воспитания каждого ребёнка персонально в системе образования.

О том, что разрешением этой проблематики системно целенаправленно занимались воспитатели детских садов и учителя начальных классов советской школы, — никаких

---

[1] После того, как ребёнок начал ходить, прогулка для него должна быть ходьбой, беготнёй, играми с другими детьми, но никак не пребыванием в коляске. Он может быть в коляске в этом возрасте только в том случае, если взрослые куда-то спешат, вследствие чего не могут позволить себе перемещение со скоростью ходьбы малыша. Но если «прогулка» в коляске — каждодневная норма, то родители калечат и телесно, и психически малыша сызмальства гиподинамией:

* для того, чтобы тело развивалось, безальтернативно необходимо движение;
* носителем психики является организм — тело и его макробиополе, поэтому для того, чтобы психика и её непосредственный носитель — биополе (дух человека) — развивалась правильно, также безальтернативно необходимо движение в достаточном количестве.

[2] В современных техносферно цивилизованных обществах статистически доминируют две стратегии «воспитания»: «Отстань!» и «Слушайся и подчиняйся!». Обе они, хотя каждая по-своему, блокируют и извращают освоение генетического потенциала развития ребёнка во всех аспектах развития: телесного, личностной культуры чувств, интеллектуальной и психической в целом деятельности.

воспоминаний не сохранилось. Не прослеживается эта тема и в учебниках для педагогических вузов.

П.Ф. Лесгафт в работе «Семейное воспитание ребёнка и его значение» (1900 г.) этой проблематике уделил много внимания. Его типология включает несколько психотипов — типов характеров, с которыми дети приходили в школу в Российской империи в конце XIX — начале XX веков. В его понимании возникновение порочных психотипов — результат блокирования и извращения естественного процесса развития ребёнка порочным семейным воспитанием.

«Соответственно постепенному и последовательному ходу развития умственных способностей у ребёнка нормального типа можно бы различать при его развитии следующие периоды:

1) Хаотический период, в котором находится новорожденный ребёнок.

2) Рефлекторно-опытный, продолжающийся главным образом до появления речи, следовательно, приблизительно до начала второго года после появления ребёнка на свет.

3) Подражательно-реальный — до школьного периода.

4) Подражательно-идейный — школьный период до 20-летнего возраста.

5) Критико-творческий период, к которому, собственно, должен принадлежать взрослый, зрелый возраст с различными подразделениями.

Эти периоды при выяснении идеального, нормального типа ребёнка будут прослежены только до школьного периода. Прежде же всего посмотрим, в каком виде ребёнок является в школу и какая связь существует между его прежней семейной жизнью и тем типом, к которому его можно отнести, наблюдая его при появлении в школе.

Самые характерные из замеченных типов следующие:

1) Тип лицемерный.

2) Тип честолюбивый.

3) Тип добродушный.

4) Тип забитый — мягкий.

5) Тип забитый — злостный.

6) Тип угнетённый»[1].

В основу этой типологии П.Ф. Лесгафт положил четыре характеристических признака:

- отношение к самому себе,
- отношение к другим людям,
- отношение к правде и лжи,
- отношение к делу, за которое взялся сам или которое поручили.

Все названные выше типы характеров П.Ф. Лесгафт расценивал как результат неудовлетворительного воспитания ребёнка в семье, т.е. как отклонение от нормального течения процесса личностного развития. Об идеале, который П.Ф. Лесгафт характеризует словами «нормальный тип», он пишет следующее:

«При выяснении нормального типа необходимо изменить метод изложения, которого приходилось держаться при описании «школьных типов». Там было уже нечто готовое, так или иначе сложившееся, так что приходилось только выяснять, по возможности, причины замеченных явлений и приводить их в связь между собой. Нормальный же тип не представляется в виде реального объекта для наблюдения; пока он может быть создан только в идеале. Проявления этого типа, его существенные признаки должны предстать пред нами в виде окончательного вывода из изучения условий, при которых возможно нормальное развитие ребёнка, подразумевая под этим полное соответствие между физическим, умственным и нравственным развитием лица во время семейной его жизни. (…)

Нормальный тип (представляемый в идеале) должен отличаться полной гармонией между умственным и физическим развитием. Сохраняя полную впечатлительность ко всему окружающему,

[1] П.Ф. Лесгафт. Семейное воспитание ребёнка и его значение. Часть I. Школьные типы (Антропологический этюд).

ребёнок нормального типа приучается рассуждать над полученными впечатлениями и постепенным и последовательным возбуждением постоянно развивает как умственные свои способности, так и физическую деятельность, потому что приучается достигать всего ему необходимого собственными силами и по возможности участием в деятельности той среды, в которой он растёт. В состоянии бодрствования он постоянно активно деятелен; чутко присматриваясь к нуждам и требованиям окружающих, он оценивает их по достоинству и не ставит свои личные требования выше требований других, и в особенности товарищества. Умственные его способности должны быть естественным образом направлены к выяснению логической связи между усвоенными знаниями, к развитию аналитической деятельности и отвлеченного мышления. Соответственно умственному развитию должно идти и физическое: постепенное усвоение элементарных приемов всякой простой работы, встречаемой в обыденной жизни, обусловливает усвоение пространственных отношений и распределение по времени как получаемых впечатлений, так и соответственных действий. Во всех его проявлениях должно быть полное соответствие между воспринимаемыми впечатлениями и представлениями, размышлениями и действиями; он всегда должен отличаться простым, правдивым и искренним отношением к другим, проявляя свою любовь вниманием и участием к потребностям и нуждам другого лица. Он не рефлектирует прямо под влиянием внешних возбуждений и чувствований, а возбуждения эти предварительно переходят у него в сознательную, разумную работу. Он никогда не решается прибегать к каким-либо насильственным мерам или произвольным требованиям, а ограничивается в своих обращениях и требованиях к другим только речью, всегда кратко и просто выраженной и обставленной серьёзными основаниями. Всякое обращенное к нему разумное слово вполне достигает своей цели. Наряду с отсутствием резкости в проявлениях у него отсутствуют и всякие внешние ласки и заученные приёмы вежливости и приличия; правдивый, простой ум его не может допустить какой-либо обманчивой внешности и искусственной напыщенности. Он должен отличаться всегда простотой и изяществом во всех своих проявлениях и действиях. Он эстетик в полном смысле этого слова как в мыслях, так и в действиях. Нормальный тип должен соединить в себе все хорошие качества добродушного и угнетенного типов; вообще в нём должны быть сосредоточены все качества, указывающие на полное гармоническое строение и соответственные ему отправления, как физические, так и умственные и нравственные. Умственная деятельность его должна выражаться преимущественно отвлечёнными образами и понятиями, вследствие чего у него должна явиться привычка самостоятельно справляться с встречающимися новыми явлениями и действиями[1]. Нравственные его проявления должны быть направляемы идеалами, выработанными рассуждением[2]. Только при этих условиях человек в состоянии самостоятельно проявляться, быть менее зависимым от окружающей его среды, т.е. переводить центр тяжести своих действий в собственный организм[3]».

Если соотноситься с изложенным в Части 1 работы ВП СССР «Основы социологии», то в основе нормального по П.Ф. Лесгафту характера взрослого человека (его получение — цель работы всех педагогов дошкольных учреждений и общеобразовательной школы) лежит человечный тип строя психики, устойчивый к воздействию обстоятельств. А стадии становления нормального по П.Ф. Лесгафту характера взрослого человека[4] соотносятся со стадиями становления человечного типа строя психики в процессе взросления.

Рассмотрению названных нравственно-психологических типов и обстоятельствам их формирования П.Ф. Лесгафт посвятил первую часть книги «Семейное воспитание ребёнка и его значение». Мы не будем её цитировать, а отошлём к самой книге и к Приложению к настоящей записке, в котором — уже нашим современником — вкратце изложены принципы

[1] Т.е. творческий потенциал должен быть освоен и должен эффективно реализовываться в практической деятельности по его собственной благонамеренной инициативе ко благу общества.

[2] Фразу следует продолжить: на основе совести.

[3] «Переводить центр тяжести своих действий в собственный организм» — работать на переход к биологической цивилизации.

[4] Пять названных П.Ф. Лесгафтом периодов развития человека от младенчества к взрослой норме: от «хаотического» до «критико-творческого».

педагогической системы, которую начал распространять в России П.Ф. Лесгафт, и которая была предана забвению после государственно-социальной катастрофы в 1917 г.

С набором четырёх характеристических признаков, на которых основана типология детских характеров П.Ф. Лесгафта, в целом можно согласиться. Но в нашем понимании её следует дополнить ещё несколькими признаками, в частности необходимы: 5) «инициативность» и 6) «воля»[1]. Это не один и тот же признак, якобы представленный под двумя разными названиями.

- Дело в том, что «инициативность» может быть выражением одержимости (как эгрегориальной, так и бесовщиной), вследствие чего она не обязательно является проявлением личностной воли.
- Личностная же воля — фактор, не только способный выражать себя в тех или иных инициативах, но и средство блокировки как наступления состояния одержимости, так проявлений имеющейся одержимости, а также — средство выхода из состояния одержимости, если человек в него всё же позволил себя втянуть и осознаёт этот факт.

Кроме того, представленные П.Ф. Лесгафтом детские психотипы могут быть неизменными в различных обстоятельствах (устойчивыми по отношению к ним, не обусловленными ими), а могут быть и обусловленными обстоятельствами, и прежде всего — могут быть обусловлены теми людьми, в обществе которых находится ребёнок. В последнем случае один и тот же ребёнок, оказываясь в разной обстановке (в кругу общения разного персонального состава), будет проявлять качества разных психотипов[2].

Но и с этими уточняющими оговорками классификация психотипов П.Ф. Лесгафта недостаточна, поскольку с его времён качество жизни общества изменилось и далеко не во всём в лучшую сторону. Прежде всего:

- экологическая обстановка ухудшилась вследствие развития техносферы и расползания её по всем регионам планеты, и техносферный образ жизни цивилизации оказывает более тяжёлое пагубное воздействие на зачатие, вынашивание плода и на жизнь ребёнка (особенно в мегаполисах), нежели это имело место в конце XIX — начале XX века;
- табакокурение, систематическое употребление алкоголя и прочих наркотиков женщинами в период предшествующий зачатию и во время беременности стали в наши дни на порядки более распространёнными явлениями, чем были в те времена[3];
- благодаря развитию *медицины как спектра разного рода* ***внеэтичных*** *технологий воздействия на организм человека* — стали выживать те в большей или меньшей мере

[1] Совесть в этот перечень не может быть включена потому, что она — сокровенная составляющая жизни каждого человека, вследствие чего её активность не может извне контролироваться непосредственно, а только по косвенным признакам в её проявлениях, интерпретация которых в общем случае неоднозначна, и кроме того, обусловлена нравственностью и *личностной культурой психической в целом деятельности* интерпретаторов.

[2] С матерью это может быть «один ребёнок», с отцом — «другой», с каждым из дедушек и бабушек, в общении с каким-то определённым по составу набором своих друзей — ещё какой-то иной. И эти различия в стиле поведения (в характере) ребёнка могут доходить «вплоть до неузнаваемости» одного и того же маленького человека, если соотноситься его личность с его поведением в том или ином окружении. Причина такой «многоликости», вариативности «характеров» — порождение в разных кругах общения качественно различных алгоритмик коллективной психики, под воздействием которых находится ребёнок, тем более в случае если взрослым удалось подавить его собственное «Я».

[3] Т.е. изрядная доля современного населения в этом аспекте стала поведенчески неотличима от люмпена эпохи П.Ф. Лесгафта. В те времена табакокурение среди девушек и женщин не было массово распространено, хотя к нему пристрастились некоторые представительницы «элиты», нуждавшиеся в том, чтобы показать свою «эмансипированность» и равенство с мужчинами. Употребление же алкогольных напитков, крепостью более $18^{O}$ (концентрация алкоголя в креплёных десертных винах и домашних ягодных наливках), вообще считалось не женским делом ещё в начале 1960-х гг., не говоря уж о дореволюционном семейном укладе жизни экономически состоятельных социальных групп.

Люмпен же позволял себе всё и ускоренно деградировал, а потомство его большей частью погибало в раннем детстве как вследствие биологической несостоятельности, так и вследствие отсутствия должного ухода и медицинской помощи.

биологически ущербные особи, кто в прошлом гарантированно не дожил бы до школьного возраста даже при наличии доступа к медицинской помощи[1].

Вследствие этого в систему образования из семьи ныне приходят дети, чьи медико-биологические показатели являются более или менее тяжёлым препятствием как для полноценной учёбы, так и для становления *нормального человеческого характера на основе человечного типа строя психики*.

Это всё в совокупности (но прежде всего — зачатие и беременность на фоне табакокурения и употребления алкоголя обоими родителями[2]) выражается в росте статистической доли детей, которым свойственна «гиперактивность» и сопутствующий ей «синдромом дефицита внимания». Поражённый этими расстройствами ребёнок — в учебном процессе не в состоянии удерживать своё внимание ни на чём в течение времени, необходимого ему для освоения знаний и выработки тех или иных навыков[3]. Вследствие этого «гиперактивность» и сопутствующий ей «синдром дефицита внимания» — становится ещё одним — 7-м по счёту — необходимым классификационным признаком при построении типологии детских характеров, на каждый из которых система образования должна оказывать целесообразное соответствующее воздействие на протяжении всего времени от ясельно-детсадовского возраста до введения ею ребёнка в режим осознанно осмысленного самовоспитания к началу подросткового периода.

Ещё одним признаком необходимо становится тип семьи, в которой растёт ребёнок: кто-то из родителей один; двое родителей; в семье совместно живут несколько поколений взрослых; единственный ребёнок в семье либо же есть другие дети и т.п.

Т.е. актуальная для нашей эпохи типология характеров детей должна включать в себя как минимум восемь признаков, а не только те четыре, на основе которых построил свою типологию П.Ф. Лесгафт. И соответственно, если система образования освобождена от задачи формирования характера ребёнка на основе достижения им человечного типа строя психики в подростковом возрасте или не умеет решать эту задачу, то все нравственно-психологические дефективные типы характеров, выявленные П.Ф. Лесгафтом, и их разновидности, соответствующие четырём дополнительным классификационным признакам, добавленным нами выше, — выходят во взрослую жизнь, образуя статистку характеров взрослого населения. Общество, в котором статистически преобладают дефективные характеры (как в нравственно-этическом, так и в интеллектуально-творческом отношении), не способно жить хорошо, т.е. праведно и созидательно отвечая на «вызовы времени».

И то обстоятельство, что институт семьи и система образования на протяжении последних нескольких веков производят в качестве статистически преобладающих характеров всю типологию дефективных характеров, выявленную П.Ф. Лесгафтом ещё в конце XIX века, — главная проблема России[4]: см. характеристики каждого из характеров, приведённые

---

[1] Конфликт медицины и естественного отбора в обществе, в котором статистически преобладают носители нечеловечных типов строя психики, — особая тема. Суть этого конфликта в том, что медицина в её исторически сложившемся виде — совокупность разного рода внеэтичных технологий воздействия на организма, не интересующаяся нравственностью и греховностью пациента как фактором генерации травм и болезней. Вследствие этого она, излечивая тех, кто при её отсутствии умер бы, подавляет естественный отбор и становится катализатором биологического вырождения цивилизованных обществ, устойчиво демонстрирующих свою неспособность перейти к культуре человечности.

[2] К тому же не всегда супругами: доля детей, рождённых вне брака, в России в 2007 г. составила порядка 30 % от общего числа рождений (Портал статистических данных: http://statistika.ru/naselen/2007/11/24/naselen_9363.html). В большинстве случаев такие дети — случайный продукт секса на фоне нездорового образа жизни обоих родителей. И как уже неоднократно говорилось, редкая женщина в одиночку в состоянии помочь своему ребёнку (вне зависимости от его пола) правильно сформировать характер в процессе взросления.

[3] «Синдром дефицита внимания» более широко распространён, нежели это может показаться: до 50 % и более студентов не способны удерживать своё внимание в русле тематики лекционных и семинарских занятий, хотя причины этого могут быть разными — от дефективности нервной системы, которая может быть следствием негативного воздействия на организм разного рода факторов в период его развития, до не освоенности навыков самообладания при безупречно здоровом организме.

[4] Именно эта проблема стоит за афоризмами В.О. Ключевского:

→→→

Приложении, в аспектах инициативы, добросовестности в труде, способности *мыслить самостоятельно (т.е. выявлять проблемы и находить их решения)* и инициировать и поддерживать крупномасштабные по социальной значимости проекты.

Кроме того, школа уничтожает здоровье детей — и в аспекте генетики, и в аспекте развития организма, и в аспекте развития полноценной психики Человека.

**И это очень застарелая проблема, от разрешения которой цивилизация — и прежде всего политики и профессиональные педагоги — уклоняются на протяжении, как минимум, более, чем 200 лет.**

«Из заявления выдающего швейцарского педагога — просветителя начала XIX века Г. Песталоцци (1805): *школа душит развитие детей, убивает их здоровье.*

Ещё в средине позапрошлого века динамику здоровья детей под влиянием навязанной народам модели книжно-виртуального познания мира изучал доктор Гильом (Австрия). Вот его данные:

*Всех учеников..................................................731*
*Искривлений позвоночного столба..............218*
*Школьных зобов[1]..............................................414*
*Хроническая головная боль...........................296*
*Периодические кровотечения..................155*
*Итого болезненных случаев[2].........................1083*

Заметим: автор особо указывал, что **все перечисленные болезни порождены исключительно школьными занятиями**.

Из обращения нижегородских дворян к государю: “*Школа возвращает родителям детей, отданных в неё здоровыми, — изуродованных, кривобоких, близоруких, ни к чему не способных, ничего не знающих, преждевременно стареющих*”[3].

***А вот как заканчивается эпоха так называемого образования:***

Сегодня не только специалистам, но уже и не специалистам не вооружённым взглядом видно как неумолимо нарастает маргинализация молодых людей (к сожалению, уже далеко не только молодых). В частности, по заказу Общественной палаты был сделан доклад «Социальный портрет молодёжи РФ». Цитирую: «*Наша нация деградирует и вырождается. ... Каждое новое поколение в России менее здорово, менее развито умственно, духовно и культурно, чем предыдущее. (...) Если негативным процессам и тенденциям в молодёжной среде не поставить предел, если ход событий не переломить, они примут необратимый характер, и тогда Россию ждёт глобальная социальная катастрофа*» (из интервью «МК»[4] от 27 июня 2011 года ректора МосГУ Игоря Ильинского).

На вопрос с чего начинается душевная «деградация» молодых людей люди почему-то упорно не хотят знать, хотя ответ на этот вопрос даёт официальное письмо Министерства образования и науки

---

- «Общество праведного общежития, составленное из негодяев» (оценка перспектив социалистического эксперимента в России за несколько десятилетий до его начала);
- «В России нет средних талантов, простых мастеров, а есть одинокие гении и миллионы никуда не годных людей. Гении ничего не могут сделать, потому что не имеют подмастерьев, а с миллионами ничего нельзя сделать, потому что у них нет мастеров. Первые бесполезны потому, что их слишком мало; вторые беспомощны потому, что их слишком много».
- «Несчастье русских в том, что у них прекрасные дочери, но дурные жёны и матери; русские женщины мастерицы влюбляться и нравиться, но не умеют ни любить, ни воспитывать. (Вариант: …, но не охотницы ни любить, ни воспитывать»).

[1] Порок развития щитовидной железы, выражающийся в увеличении её объёма и нарушении гормонального фона организма, вызванное не столько дефицитом йода (хотя дефицит йода тоже может быть причиной возникновения зоба), сколько обездвиженностью школьников в сложившейся системе образования.

[2] Особо укажем, что болезненных случаев в 1,48 раза больше, чем обследованных учеников школы.

[3] В цитируемой публикации дата обращения не указана.

[4] «МК» — Московский комсомолец.

РФ: (№ 22011-12 от 22.02.1999): *спустя только первый год обучения у 60-70 % малышей выявляются пограничные психические нарушения*.

Что же остаётся в «остатке» после 10-12-летнего такого «умопомрачительного» образования? Из заявления начальника Центральной военно-врачебной комиссии Министерства обороны РФ ***генерал-майор медицинской службы В. Куликова***: *«На первом месте заболевания опорно-двигательного аппарата. Это сколиозы и плоскостопие. По этой причине отсрочки получают более 110 тыс. юношей. Затем идёт психиатрия — около 100 тысяч освобождают ежегодно. Причём более 30 % из них — с признаками разной степени умственной отсталости...» («КП» от 21 мая 2008 года)*.

Данные НИИ гигиены и охраны здоровья детей и подростков детей Научного центра здоровья детей РАМН (дир. академик А.А. Баранов): различные формы психических нарушений («дезадаптаций») отмечается у 83 % девочек старшего возраста и 62 % юношей («МГ» от 26.12. 2007).

В итоге с каждым годом всё больше и больше заполняется «психиатрическая чаша» социальной жизни — чаша нарастающего социального психического хаоса.

Учитывая отсутствие исследований официальной академической наукой истоков и механизмов деградации детей в учебном процессе под нашим руководством ещё в советские годы на базе НИИ медицинских проблем Севера СО АМН СССР в данном направлении были выполнены фундаментальные работы. Итоги исследований обобщены в ряде наших монографий. Главные выводы. Трагедия детей в учебном процессе выходит не только за рамки узкоспециализированной по органам и частям тела медицины, но и за рамки медицинской философии. Она носит все признаки эволюционно значимой деградации, названной нами синдромом инфантильно-дегенеративной инволюции (СИДИ). Истоки СИДИ:

- доминирование виртуально-«чернокнижного» экологически мёртвого «познания мира» в обход живого телесно-чувственного опыта;
- «познание мира» на основе глубокого пресечения собственной телесно-чувственной активности, в том числе рукотворчества, а так же выработки косности тела («педагогической усидчивости»);
- изгнание из базового учебного плана моторики, на основе которой оформляется психическая сфера и, в первую очередь, творческих способностей рук и языка;
- изгнание из базового учебного плана приёмов формирования духовно-нравственной сферы (художественное, музыкальное, эстетическое развитие и др.);
- изгнание из базового учебного плана полноценного физического воспитания;
- сюда входят такие последние лишённые научного обоснования реформы, как скорость чтения под секундомер, ЕГЭ, трансформация детских садов в образовательные учреждения и т.д.[1]

Установлено: такое так называемое «образование» запустило не только угасание жизненного потенциала и формирование целых «букетов» неизлечимых хронических психических и телесных форм патологии у молодых людей, но и *угасание чувства жизни — животворного мироощущения с трагическими последствиями на экологическую среду*. В частности, примерно у 2/3

---

[1] Это поясняется в другой публикации:

«Но особый удар по телесному и психическому здоровью нанесли реформы 60-х годов. Именно в те годы была выброшена знаменитая ростомерная парта Эрисмана (см. иллюстрации в разделе 10.7 работы ВП СССР «Основы социологии» — наше пояснение при цитировании) и были установлены одномерные столы для таких разномерных детей. Это в те годы началось окончательное изгнание из школ трудового, художественного, нравственного, музыкального и физического воспитания детей. Это в те годы было предложено одно из самых страшных оружий массового психического поражения — существующая и ныне техника чтения, письма, счёта. Выполненные нами исследования позволяют утверждать, что это приемы целенаправленного отстранения слов от ранее запечатленных в память образов. Техника чтения, письма, счёта — это когда язык работает сам по себе, чувства, эмоции — сами по себе, а голова — сама по себе. Такая «разборка» мыслеобразов — есть расщепление личности. В психиатрии такое расщепление получило однозначное определение — шизофрения» (Газета «Дуэль», № 38 (283), 17.09.2002. «Спасёт ли детей любовь? — Да — Е. Березина, Нет — В.Ф. Базарный»: http://www.duel.ru/200238/?38_5_1).

выпускников школ настолько угасает чувство жизни, что они солнце представляют в сером и чёрном цвете, а другую жизнь представляют в качестве своеобразных неживых подвижных манекенов, в которых иногда ради забавы можно и пострелять. Вот они подлинные истоки нарастающей экологической и общечеловеческой катастрофы.

Всё отмеченное является грубейшим нарушением базовых статей федерального закона, требующих от взрослых «...содействие физическому, интеллектуальному, психическому, духовному и нравственному развитию детей...» (ст. 4 ФЗ «Об основных гарантиях прав ребёнка в РФ»); ст. 41 ФЗ «Об образовании», которая требует от школ сохранение и укрепление здоровья в учебном процессе и др. (...)

Вся трагедия детей, новых поколений нашего народа в том, что ранее образованные и воспитанные в режиме пассивного экологически мёртвого образования и родители, и чиновники оказались уже не способными к активным действиям по защите на правовой основе жизни и здоровья детей»[1].

**Ещё один вопрос — это требования к педагогам, предъявляемые системой.** Если анализировать, какие требования система образования предъявляет к учителям школ и профессорско-преподавательскому составу вузов, то выясняется, что учителя школ и преподаватели вузов для того, чтобы соответствовать системе, должны стать, прежде всего, бюрократами, для которых не обязательны ни знание преподаваемых ими предметов, ни навыки донесения знания до аудитории, ни умение подвигнуть учащихся к самообразованию; тем более нет никаких этических требований, несоблюдение которых ведёт к безоговорочному исключению из профессионального сообщества[2].

Это выражается в том, что **за последние приблизительно десять лет многократно вырос объём всевозможных форм отчётности, связанной с ведением учебного процесса, которые преподаватели обязаны заполнять как в самом ходе учебного процесса, так и при подготовке к чтению тех или иных учебных курсов**[3]. При этом минобрнауки постоянно изменяет формы, вследствие чего тематически одни и те же формы преподаватели вынуждены переделывать по нескольку раз в год — как в аспекте планов работы в будущем, так и в аспекте отчёта о проделанной работе в прошлом. Если преподаватель читает один и тот же по содержанию курс нескольким потокам, то на каждый поток им должен быть разработан отдельный комплект отчётной документации. Как пишут некоторые учителя школ в интернете, компьютеризация школ ведёт к тому, что появляются интерактивные формы, которые преподаватель обязан заполнять в ходе ведения занятия, вследствие чего собственно на проведение занятий и работу с классом и учащимися персонально у него не остаётся ни времени, ни сил.

При этом если говорить о содержании самого учебного процесса, то весь этот вал документации в учебном процессе для преподавателя не нужен. Нет от него пользы и в деле контроля вышестоящими организациями хода и результатов учебного процесса в школах и вузах, поскольку приходящие из них проверяющие стоят вне учебного процесса как такового, не говоря уж о том, что многие из проверяющих не имеют собственного опыта преподавания

---

[1] Базарный В.Ф. Законодательная основа замены пассивного экологически мёртвого образования на активное экологически живое.
— Интернет-ресурс: http://pandia.ru/user/publ/8596-Zakonodatelmznaya_osnova_zameni_passivnogo_yekologicheski_myortvogo_obrazovaniya_na_aktivnoe_yekologicheski_zhivoe.

[2] Грустно смотреть, как курящие, выпивающие хотя бы по праздникам бессемейные тётки, требуют от школьников не курить, не пить, не употреблять наркотиков, не быть распутными.

[3] Рабочие программы, учебно-методические комплексы, фонды оценочных средств, перечни компетенций, которыми учащиеся должны овладевать в результате изучения тех или иных курсов. Заполнение всех этих форм требует многократно большего времени, нежели действительно необходимая подготовка к чтению лекций. В частности, один из разделов учебно-методического комплекса — краткий конспект лекций. Для того, чтобы написать краткий конспект лекций требуется больше времени, чем на чтение самого курса. Это бесполезная работа, поскольку есть множество учебников по всем предметам, не говоря уж об интернете, где кроме учебников наличествуют и вполне добротные конспекты, рефераты и курсовые по всем предметам, которые могут использоваться в учебном процессе.

тех предметов, преподавание которых они *как бы* контролируют, или оказались в числе проверяющих в силу своей профессиональной несостоятельности в качестве преподавателей, не говоря уж о том, что многие из проверяющих будут не в состоянии сдать этот предмет тем, кого они проверяют на профессиональную состоятельность в силу того, что давно забыли предмет, став бюрократами.

И как показывают приведённые выше результаты реформ в аспекте качества образования и здоровья учащихся и выпускников рост объёма всевозможных форм документирования, сопровождающего учебный процесс, бюрократизация контроля по «правильности» заполнения форм, исключающая контроль учебного процесса по его содержанию и результатам[1], — это факторы, работающие на дальнейшее разрушение системы образования.

Кроме того, как показывают исследования социологов, подростковые и молодёжные субкультуры обновляются примерно один раз за 5 лет, вследствие чего эффективность учебного процесса обусловлена не только знаниями, которые несёт преподаватель, но и его способностью входить в сложившееся миропонимание новых поколений, несущих новые субкультуры, вследствие чего все эффективные педагогические системы строились во все времена на живом неформальном общении учителей-наставников и их подопечных-учащихся; и чем больше было шаблонности в «образовательных технологиях» и формализма в отчётности — тем ниже было качество образования и тем этически-порочнее были вступающие в жизнь новые поколения выпускников школ и вузов.

Если под процессом воспитания понимать процесс формирования характера личности, её нравственности и этики, то этот процесс в принципе не может быть формализован (алгоритмизирован) вследствие своеобразия всякой личности, требующего не шаблонного, а личностно ориентированного целесообразно творческого воздействия на её развитие со стороны наставников. Поэтому дальнейшая бюрократизация и формализация учебного процесса в школах и вузах, дальнейшее вытеснение преподавателей из взаимно проникающих друг в друга процессов образования и воспитания ведёт к полной неспособности системы образования решать задачу воспитания граждан страны и корректировать ошибки воспитания, допущенные в семьях.

И эти беды необходимо наконец-таки оставить в прошлом, а для этого следует построить качественно иную систему образования. В противном случае система образования, возникшая в период после 1953 г. по настоящее время, будет эффективно работать на принципы, высказанные в конце раздела 10.6 (том 3 работы ВП СССР «Основы социологии»):

1. **Рабы не должны обладать познавательно-творческими навыками** — познавательно-творческой культурой, *адекватной Жизни* (1-й приоритет обобщённых средств управления, поскольку владением им их необратимо свободными).
2. **Среди них не должно быть учёных, чьи научные интересы и деятельность не вписываются в концепцию управления (кадры решают всё**: либо успешно — либо целенаправленно подобранные и продвинутые на должности «кадры» не в состоянии решить даже простеньких задач в интересах развития общества и человечества).

---

[1] Если говорить об организации контроля учебного процесса и выявлении наиболее эффективных учителей-предметников, то следует вспомнить Дж. Сороса. В 1990-е гг. «Фонд Сороса» занялся изучением этого вопроса не формально-бюрократически, а по существу: его эксперты собрали и соотнесли друг с другом статистики *«кто поступил в наиболее престижные вузы России (МГУ, МФТИ, МИФИ и другие по всем направлениям профессиональной специализации выпускников) — кто из учителей персонально учил поступивших в эти вузы в школах профильным для этих вузов предметам»*. В результате возник список учителей, которых «Фонд Сороса» премировал.

Это соотношение статистик *«кто поступил — кто учил»* — единственный объективный показатель профессиональной состоятельности учителей-предметников в старших классах, но после того, как «Фонд Сороса» показал, кто из учителей России профессионально состоятелен, минобрнауки не взял эту методу на вооружение, но породил уйму формальных показателей освоения «компетенций» учащимися и учителями и готов породить ещё множество формальных тестов на соответствие людей набору тех или иных не всегда метрологичеки состоятельно прописанных компетенций. Фактически это ориентация системы образования на зомбирование «компетенциями» вопреки тому, что жизнь многограннее и причудливее, нежели наборы «компетенций», которые могут сформировать бюрократы.

3. **Они не должны иметь науку (2-й и 3-й приоритеты обобщённых средств управления), более эффективную, чем та, которую, исходя из своих интересов, допускают в их обществе рабовладельцы или которую рабовладельцы им навязывают** (это было показано на примере экономической «науки» Запада в томе 3 работы ВП СССР «Основы социологии»).

## 2. Какой должна быть школа

Системы образования всех цивилизованных обществ большей частью оказывают воздействие на тело и психику человека в тот период жизни людей, когда *в соответствии с генетической программой развития особи вида «Человек разумный»* идёт процесс формирования структур организма и *психики личности как информационно-алгоритмической системы*.

> Но **генетическая программа развития организма и психики личности — не автономная (не самодостаточная) программа**, т.е. она не способна полноценно отработать в изоляции организма и психики от внешнего мира; это интерактивная программа, которая обладает некоторой вариативностью и может *отрабатываться полноценно* только в процессе *определённого* воздействия внешней среды как на организм, так и на психику растущего человека, а также в процессе ответного воздействия растущего человека на воздействие среды. Эта программа — часть судьбы человека[1], её стартовая основа, задающая начальные условия и первичные тенденции дальнейшей жизни[2].

Поскольку Мироздание и все его фрагменты, включая и организмы людей как носители их душ, это — триединство материи-информации-меры (см. главу 3 — Часть 1 работы ВП СССР «Основы социологии»), то воздействие среды на индивида носит комплексный характер и включает в себя три составляющие:

- воздействие материальных факторов внешней среды (вещества и разного рода потоков энергий) на организм как на материальный объект;
- воздействие информационных потоков, характерных для внешней среды, на физиологию и психическую деятельность индивида и производную от них разнородную активность индивида;
- мерные параметры воздействия материальных факторов и информационных потоков по отношению к достигнутому индивидом качеству (мере) развития организма и мере развития *психики как информационно-алгоритмической системы*.

Интерактивность и вариативность программы означает, что реакция личности на воздействие среды может соответствовать генетическим возможностям дальнейшего *полноценного* развития, а может и не соответствовать им. В последнем случае человек может оказаться ограниченным в развитии либо необратимо; либо на некоторое время — в случае, если генетическая программа развития допускает реализацию первоначально отвергнутых, невостребованных или неудачно осуществлённых возможностей в течение некоторого последующего времени.

То обстоятельство, что генетическая программа развития полноценно отрабатывается только во взаимодействии организма и психики с внешней средой, означает, что система образования, будучи фактором внешней среды, с которой интерактивная генетическая программа развития организма и психики личности неизбежно будет взаимодействовать, должна строиться так, чтобы:

- её воздействие на организм и психику соответствовало уже́ достигнутым показателям качества развития структур организма и психики человека;
- это воздействие в отношении реализации генетической программы личностного развития было:

---

[1] Судьба — матрица возможностей жизни индивида или некоторой общности индивидов. В общем случае судьба — многовариантная матрица, и потому в ней есть некая «программа минимум» и некая «программа максимум». Соответственно реальная биография — один из возможных вариантов жизни, предусмотренный судьбой и осуществившийся в действительности.

[2] Коран, сура 6:152: «Мы не возлагаем на душу ничего, кроме возможного для неё». — Генетическая программа развития, являясь результатом деятельности нескольких поколений предков и будучи частью биологии организма, во многом определяет открытые возможности будущей жизни, т.е. социокультурно обусловленную составляющую судьбы.

полноценно (т.е. разносторонне) стимулирующим;

но никак не угнетающим, не тормозящим и не извращающим по отношению к процессам формирования организма и психики.

Именно этим требованиям, *проистекающим из биологии вида «Человек разумный»,* системы образования всех толпо-«элитарных» обществ (как образования для «элиты», так и образования для «простонародья») не удовлетворяют, чем наносят подчас непоправимый ущерб каждому вступающему в жизнь человеку, что не проходит без негативных последствий и для всей нынешней глобальной цивилизации.

Известно, что генетические программы взросления девочек и мальчиков различны: различны как по темпам развёртывания структур организмов, так и по последовательности некоторых этапов формирования психики, не говоря уж об анатомическом, физиологическом, биоритмическом и психологическом своеобразии девочек и мальчиков и соответственно — биологически полноценных и культурно-состоятельных взрослых представителей обоих полов.

Из этнографии известно, что детские субкультуры мальчиков и девочек, начиная с возраста примерно 4 — 5 лет, при семейном (характерном для кочевья) и общинном (характерном для земледелия, особенно в трудных природных условиях) экономическом укладах[1] обособляются друг от друга[2], и взаимный интерес друг к другу их представителей возобновляется только спустя несколько лет — уже в подростковом возрасте, когда начинается интенсивное половое созревание, начинают пробуждаться половые инстинкты и под их воздействием подростки вовлекаются в процесс выбора будущего спутника (спутницы) дальнейшей жизни.

В этом обособлении детских субкультур выражается различие и своеобразие генетических программ развития организмов и психики мальчиков и девочек, различие и своеобразие их возрастной физиологии и психологии, особенности мировосприятия и осмысления жизни; а также в нём выражается видовáя алгоритмика взаимной защиты развития девочек и мальчиков от не соответствующего генетическим программам развития организмов и психики каждого из полов влияния представителей противоположного пола.

Это объективное различие является фактором, обязывающим к тому, чтобы обучение мальчиков и девочек было раздельным по большинству предметов как в целях повышения качества самогó образования, так и в целях формирования характеров будущих взрослых мужчин и женщин[3].

---

1 Семейный уклад характерен для кочевого образа жизни. Компактно-общинный уклад характерен для осёдлого образа жизни. На ранних стадиях становления культуры общества выбор уклада диктуется природными условиями региона, в котором протекает этногенез: производительность биоценозов зоны степей и пустынь диктует семейный уклад, а леса и горы — компактно-общинный.

2 Формирование детских субкультур, генетически объективно необходимых для полноценного развития психики новых поколений, практически невозможно в мегаполисах. И это является одной из весомых причин для искоренения мегаполисов типа «каменные джунгли» и реализации концепции ландшафтно-усадебной урбанизации.

3 Игнорирование этого объективно генетически обусловленного требования ведёт к тому, что дети в школе в процессе совместного обучения втягиваются в «войну полов» за доминирование в классе, в которой достаточно часто не благотворно соучаствуют и учителя соответственно своей половой принадлежности и неблагоустроенности их жизни. В итоге, кроме того, что педагогическая субкультура в стиле «unisex» не позволяет сформироваться правильно как мужской, так и женской психике, ко времени окончания школы бессознательные уровни психики выпускников оказываются забиты поведенческими автоматизмами «войны полов». Эти автоматизмы в последующей взрослой жизни активизируются ситуациями-раздражителями и в общественных местах, и в трудовых коллективах, и главное — в семьях, которые создают выпускники таких школ. Как следствие, «по результатам опроса, 47 % россиян не верит в прочность и долговечность брака. 27 % соотечественников считают брак устаревшим явлением. Только 70 % опрошенных считают, что заключать брачный союз нужно один раз в жизни и по большой взаимной любви. И как это ни странно, мужчины верят в возможность такого брака больше, чем женщины. (…) 1/3 опрошенных респондентов вообще не желают оформлять отношения и считают, что институт брака исчерпал сам себя. По последним данным, в Европе распадается каждый второй брак, да и в России число разводов растёт с каждым днём» (Портал статистических данных: http://statistika.ru/naselen/2007/11/24/naselen_9363.html — публикация 2007 г.).

→→→

При этом качество образования и тех, и других должно позволять им по окончании общеобразовательной школы учиться по единым программам в системе высшего и среднего профессионального образования, чтобы стать полноценными профессионалами в общественном объединении труда.

Соответственно:

Раздельное обучение должно начинаться с дошкольных учреждений, т.е. уже в детских садах обучающие игры и занятия для мальчиков должны быть — одни, а для девочек — другие, и они должны быть ориентированы на выполнение определённых функций представителями обоих полов во взрослой жизни[1].

Кроме того, различие биологических и социокультурных функций взрослых представителей обоих полов предполагает, что в дальнейшем при изучении в школе биологии человека, социологии, медицины и гигиены — внимание мальчиков и внимание девочек необходимо акцентировать на разных аспектах жизни индивидов обоих полов и общества, и соответственно детальность проработки определённых тем мальчиками и девочками должна быть различной, хотя учебные курсы при этом должны быть тематически общими, что необходимо для обеспечения культурного единства общества и, в особенности, нравственно-мировоззренческого единства.

Но наряду с этим полная взаимная изоляция школьников обоих полов друг от друга также недопустима, поскольку система образования должна готовить и мальчиков, и девочек к взаимной поддержке деятельности друг друга во взрослой жизни как в общественной деятельности и на работе, так и в семье — во всех случаях на основе реализации схемы управления предиктор-корректор. Соответственно система образования должна включать в себя и цикл совместных занятий мальчиков и девочек по учебным дисциплинам художественного, общегуманитарного, досугово-развивающего и *педагогического*[2] характера, чтобы обеспечить нравственно-этическое и культурное единство общества.

Однако уроки физкультуры для мальчиков и для девочек должны быть раздельными, в частности, потому, что:

- для правильного развития организма мальчика ему требуется в пять — шесть раз более интенсивная двигательная активность (включая и её силовые аспекты), нежели для правильного развития организма девочки;
- а при избыточной двигательной и в особенности силовой нагрузке организм девочки в процессе развития обретает мужские признаки как в аспекте анатомии (скелет и мышечная

---

Соответственно совместное обучение — один из наиболее весомых факторов подрыва института семьи — основного социального института: см. таблицу 17.2-1 и комментарии к ней. Конечно, депутаты и чиновники минобрнауки в большинстве своём невежественны и даже не подозревают о сказанном выше, а их предубеждения таковы, что они не могут со сказанным согласиться, хотя и не в состоянии опровергнуть сказанного. Однако реальность жизни глобальной толпо-«элитарной» цивилизации такова, что у всякого невежества и безволия находится хозяин-манипулятор, который творит зло со знанием дела. Поэтому такое состояние отечественной системы образования — результат многолетнего целенаправленного вредительства, осуществлённого посредством манипулирования бездумьем, невежеством, продажностью чиновников и депутатов.

[1] Игры детей изначально — подражание взрослым и подготовка к вступлению во взрослую жизнь, а не развлечение, имеющее целью занять время и получить удовольствие-наслаждение от игры. То обстоятельство, что дети от игр получают удовольствие, не должно затенять этого главного — обучающего — предназначения игр, но **в современной капиталократической цивилизации индустрия развлечений, вторглась и в детский мир, извратила суть игр, в результате чего ИГРЫ ПЕРЕСТАЛИ БЫТЬ РАЗВИВАЮЩИМИ в их большинстве; но появилось множество растлевающих и калечащих психику и тело (за счёт обездвиженности и сопутствующих ей нарушений физиологии) компьютерных игр, которые кроме того, подавляют воображение (всё что надо было бы вообразить при чтении книги или в реальных играх с участием вымышленных персонажей и в вымышленной обстановке, уже нарисовано авторами компьютерных программ)**.

[2] В большинстве своём им всем предстоит стать родителями, бабушками и дедушками, а многим — прабабушками и прадедушками. И введение в школьный курс некоего минимума педагогических знаний необходимо, чтобы свести к минимуму явление, описываемое поговоркой «первый ребёнок — последняя кукла».

система формируются с отклонениями в сторону мужского типа), так и в аспекте физиологии (гормональный фон[1] также смещается в сторону мужского типа)[2];

- занятия физкультурой в подростковом возрасте тем более должны быть раздельными, поскольку, если они — общие, то превращаются во взаимные «смотрины» и неуместный активатор пробуждающихся половых инстинктов.
- недостаток же движения (гиподинамия) одинаково вредны и для развития мальчиков, и для развития девочек как в аспекте телесной организации и физиологии организма, так и в аспекте развития психики как информационно-алгоритмической системы.

Последнее же и есть — главный порок исторически сложившейся системы образования: она калечит всех, кто в неё попадает, обездвиженностью и гиподинамией.

Однако, мы живём в культуре, в которой подавляющее большинство не чувствует и не осознаёт негативного воздействия обездвиженности и гиподинамии на их организмы (в том числе и на систему чувств) и психику вследствие того, что большинство населения — выросли под их воздействием, опьянены «комфортом» жизни в «благоустроенной» цивилизации, позволяющей много чего делать без какой-либо двигательной (и тем более — силовой) активности организма.

Вопреки такому способу самочувствия и самоосознания, негативное воздействие обездвиженности и гиподинамии это — множество поражающих факторов, воздействующих на организм и на уровне тела и макробиополя организма в целом, и на уровнях их систем и органов; как в аспекте физиологии организма в целом, так и в аспекте нарушения течения процессов на клеточном и внутриклеточном уровнях, вплоть до повреждений генетического механизма[3]. А поскольку организм является носителем психики, то и психика, рассматриваемая как информационно-алгоритмическая система, под воздействием обездвиженности и гиподинамии функционирует в режиме, весьма далёком от наилучшего.

Сказанное о воздействии обездвиженности и гиподинамии касается всех взрослых без исключения, но в ещё большей мере оно касается детей, полноценному телесному, биополевому и психическому развитию которых обездвиженность и гиподинамия в исторически сложившейся культуре препятствуют с первых же минут после рождения — как только новорождённого запеленали и обездвижили, превратив в подобие запеленатой в погребальном обряде древнеегипетской мумии[4]; причём взрослые норовят запеленать потуже, чтобы малыш не распеленался сам, поскольку, распеленавшись, он может

[1] Эндокринная система — тоже одна из систем регуляции организма. И создаваемый ею гормональный фон — очень тонкий инструмент воздействия на развитие организма в целом и структур головного мозга в частности. Т.е. сбой гормонального фона в детском или подростковом возрасте может привести к несоответствию пола мозга полу тела со всеми неприятностями, вытекающими из этого сбоя.

[2] Посмотрите в интернете фотографии девушек и женщин, преуспевших в тяжёлой атлетике и в культуризме (бодибилдинге).

[3] Культура — один из факторов среды обитания, который тоже оказывает воздействие на генетику, как и все прочие более или менее *постоянно действующие в преемственности поколений* факторы среды обитания. И среди всего множества факторов среды обитания есть подмножество факторов, оказывающих угнетающее воздействие или иначе вредоносных, к преодолению или нейтрализации воздействия которых генетика соответствующего биологического вида в принципе не может подстроиться.

[4] Возражения в том смысле, что младенец не обладает способностью к терморегуляции и потому в целях исключения переохлаждения его организма должен быть запеленат, — не принимаются: обеспечение определённого температурного режима — это одно, а лишение возможности двигаться — это уже глупость родителей, спокойствию которых двигательная активность малыша, научающегося жить вне утробы матери, мешает.

Чтобы прочувствовать, что испытывает запеленатый малыш, если Вы не можете этого вспомнить, попросите кого-нибудь из близких туго запеленать Вас и оставить в самостоятельной лёжке на несколько часов без памперса. А потом вспомните, как малыш радуется, когда его распелёнывают и он оказывается в *ласковых* руках, тем более, если начинают ласково массировать его тело и общаться с ним — словами, визуально, посредством биополя. Это всё — внешние стимулирующие его телесное и психическое развитие воздействия, на которые он реагирует положительно, в свою очередь одаривая взрослых тем, чего они были бы лишены в его отсутствие. А пеленание вызывает у многих малышей возражение, выражающееся в, казалось бы, беспричинном крике.

простудиться; далее — «прогулки» в коляске, игры в тесноте квартиры и просмотр всевозможных видео в позах *«кривобоко» лёжа и сидя*.

И хотя настоящая работа посвящена не обездвиженности и гиподинамии, но о некоторых аспектах их воздействия на организм и психику сказать необходимо для того, чтобы было понятно, почему *систему образования надо* ***кардинально*** *изменить*.

Воздействие на организм обездвиженности и гиподинамии носит двоякий характер.

**Во-первых**, обездвиженность и гиподинамия лишают организм внешних и внутренних стимулов (раздражителей) к развитию скелетно-мышечной и сосудистой систем, следствием чего оказывается нарушение кровоснабжения всех органов и систем организма[1], что приводит к невозможности их полноценного развития, включая развитие нервной системы в целом и головного мозга, в частности (для них движение — тоже непосредственный стимул к развитию); кроме того, в условиях обездвиженности и гиподинамии нервная и эндокринная системы в конечном итоге оказывается управленчески несостоятельными по отношению к управлению телом как в аспекте физиологии, так и в аспекте двигательной активности.[2]

Кроме того, падение мышечного тонуса брюшной стенки ниже некоторого критического уровня влечёт за собой смещение внутренних органов под воздействием гравитации относительно их анатомически идеального положения, вследствие чего взаимное биополевое воздействие органов друг на друга становится *хронически* ненормальным. По этой причине нарушается биополевая физиология органов и организма в целом, что влечёт за собой и нарушение физиологии обмена веществ, и эти хронические нарушения физиологии имеют следствием разнородные хронические болезни, поражающие все без исключения органы и системы организма, но от которых свободны представители нецивилизованных обществ, культура которых основа на разнородной двигательной активности. Негативное воздействие падения мышечного тонуса на физиологию организма во всех её аспектах усиливается, если ему сопутствует ожирение, при котором жировые отложения вторгаются в пространство между органами и изменяют их расположение относительно друг друга.

**Во-вторых**, обездвиженность и гиподинамия — это не только пребывание организма в состоянии расслабленности мышц при обездвиженности или при весьма незначительных и непродолжительных динамических механических нагрузках при гиподинамичном образе жизни. Один из аспектов обездвиженности и гиподинамии — локальные длительные напряжения тех или иных мышц или групп мышц на фоне общей расслабленности или малоподвижности при пребывании организма в тех или иных статичных (неизменных на протяжении десятков минут и более продолжительных сроков времени) позах, вызванные большей частью врождёнными рефлекторными реакциями организма на специфические при обездвиженности внешние раздражители, а отчасти — неразвитостью личностных навыков произвольного управления мышечной системой и, прежде всего, тонусом мышц[3].

---

[1] Порядка 30 — 40 % работы по перекачке крови в организме осуществляют мышцы. А «сердца» для перекачки лимфы в организме вообще нет, вследствие чего вся работа по перекачке лимфы — работа мышц. Для того, чтобы такая перекачка крови и лимфы протекала нормально, мышцы должны сокращаться (напрягаться) и расслабляться в циклике, характерной для того или иного режима подвижности организма.

[2] Соотнесите сказанное с практикой лечения переломов конечностей: продолжительная обездвиженность конечности — необходима для срастания перелома, но она имеет следствием утрату мышечной массы и прежних навыков пользования конечностью. После снятия гипса требуется более или менее продолжительное время на восстановление функциональности конечности.

[3] «Потягусеньки», (простонародное ласковое слово, обычно обращаемое к малышам, обозначающие цикл растяжки и напряжения всех мышц; иначе — «потягушки») — это то, что всякий нормальный кот делает сразу же, как проснётся, лёжа или став на лапы. Сделав «потягусеньки», кот поднимает мышечный тонус, и после этого он готов и к играм, и к охоте, и к прочим кошачьим делам. Малыши, когда просыпаются, тоже делают «потягусеньки», хотя их никто не учил этому, поскольку это — из арсенала врождённых автоматизмов функционирования тела всех млекопитающих. Но потом, взрослея, под воздействием будильника, сбивающего естественную биоритмику организма, и культурно обусловленной ритмики жизни общества, большинство утрачивает биоавтоматический навык делать «потягусеньки» при пробуждении, и после и пациенты, и медики этого удивляются, что со здоровьем что-то не так, как хотелось… Поэтому, если большинство людей в обществе живёт по будильнику, то культура этого общества порочна.

В этом случае постоянно напряжённые мышцы длительное время сжимают проходящие сквозь них кровеносные и лимфатические сосуды, вследствие чего нарушается кровоснабжение и физиология обмена веществ не только самих напряжённых мышц, но и тех структур организма, с которыми связаны пережатые сосуды. Эти нарушения затрагивают ткани организма, расположенные как выше, так и ниже по течению физиологических жидкостей в сосудах. Вследствие этого нарушение транзита крови и лимфы через статически напряжённые на протяжении длительного времени мышцы негативно сказывается практически на всём организме, имея следствием невозможность развития и деградацию его структур.

Кроме того, под воздействием статически напряжённых на протяжении более или менее длительного времени мышц оказываются и проходящие сквозь них нервные волокна, что не несёт ничего хорошего для развития, состояния и функционирования нервной системы. Поскольку нервная система — одна из систем управления физиологией организма[1], то нарушения в её структуре и в работе так или иначе сказываются непосредственно на физиологии тех или иных органов и опосредованно — на физиологии организма в целом.

Длительные статические напряжения мышц в сочетании с нарушением кровотока и лимфотока сквозь них имеют следствием интоксикацию самих мышц и организма в целом, поскольку продукты распада биологических энергоносителей, выделяющиеся в процессе поддержания мышц в напряжённом состоянии, не выводятся из них должным образом. Такая интоксикация оказывает своё поражающее воздействие на организм, начиная с процессов внутриклеточного уровня, и затрагивает так или иначе весь организм, включая нервную систему и головной мозг.[2]

Поскольку организм является носителем психики личности, рассматриваемой как информационно-алгоритмическая система, то всё негативное непосредственное воздействие на организм обездвиженности и гиподинамии, опосредованно — через нарушения в функционировании организма — оказывает негативное воздействие и на психическую деятельность. Это касается и развития личностной психики на всём протяжении от младенчества до завершения формирования взрослого организма, если образу жизни ребёнка свойственна гиподинамия и обездвиженность как достаточно часто и продолжительно действующие факторы.

Но есть и прямое, непосредственное негативное воздействие гиподинамии на психику, в том числе и в процессе развития организма. Это воздействие протекает через систему органов чувств человека, которая поставляет информацию, необходимую как для обеспечения функционирования организма, так и для функционирования и развития психики. Прежде

---

[1] Кроме неё в этом процессе участвует эндокринная система и биополе.

[2] Последствия воздействия сдавливания мягких тканей мы в большинстве случаев недооцениваем. Однако оно есть. Так до середины XIX века, когда пехотинцы в походах несли в своих ранцах много чего, то чтобы снизить негативное воздействие сжатия мышц лямками ранцев, новые наплечные ремни сначала вымачивались в воде, после чего пехотинец в полной выкладке маршировал на плацу на протяжении нескольких часов. Это не было издевательством над солдатом, поскольку мокрые наплечные ремни под весом груза вытягивались в соответствии с анатомическими особенностями организма конкретного солдата, и после такого вытяжения более равномерно распределяли нагрузку от ранца по площади соприкосновения с организмом в походах. Это исключало локальные сверхкритические сдавливания мягких тканей и повышало выносливость пехоты на переходах и её боеготовность.

Кроме того, общепринятая практика — остановка кровотечения путём наложения жгута на повреждённую конечность. Но это допустимо только на ограниченное время — не более 2 часов в тепле и не более 1,5 часов на холоде. По этой причине при наложении жгута под него рекомендуется положить записку с указанием времени наложения, чтобы помочь медикам, которые потом примут раненого, в диагностике его состояния и оценке возможностей оказания дальнейшей помощи.

Наряду с этим медицине известен синдром длительного сдавливания мягких тканей. Например, сон без движения тучного индивида может иметь последствиями ампутацию руки, если она на протяжении длительного сна была «раздавлена» весом лежащего на ней тела, либо смерть в результате некроза мягких тканей этой руки. Люди, которые в силу разных причин оказывались засыпанными землёй, иногда умирали после освобождения даже, если они не получили травм, по причине общей интоксикации организма вследствие длительного сдавливания мягких тканей. В мягкой форме последствия сдавливания мягких тканей и пережатия нервных волокон известны всем в форме «отсидел ногу», «рука затекла» и т.п.

всего: исследования показывают, что развитие личностной психики становится более интенсивным, как только малыш переходит от лежания и ползания на четвереньках к прямохождению.

Прямохождение на двух ногах при свободных руках — генетически запрограммированная норма бодрствования для человека.

И соответственно в организме, в алгоритмике его автоматического управления, есть по крайней мере два потока информации, связанной с различием режимов:

- прямохождение, стояние, сидение на корточках;
- лёжка или *сидение при принятии веса организма на ягодичные мышцы* (сидение «на попе»).

Это информационные потоки, порождаемые: 1) вестибулярным аппаратом, реагирующим на положение тела относительно направления действия гравитационных сил, и 2) осязательными рецепторами на стопах.

- Если потоки информации от вестибулярного аппарата и рецепторов стоп при прямохождении, стоянии или сидении на корточках есть, — то для «автоматики управления организмом» это сигнал выработки и поддержания физиологической готовности к максимальной работоспособности во всех её проявлениях.
- Если потоков информации от вестибулярного аппарата и рецепторов стоп, генерируемых при прямохождении, стоянии или сидении на корточках, нет, — то для «автоматики управления организмом» это сигнал о погружении в режим отдыха и подготовки к той или иной активности в последующем.

Активность организма в лежачем или сидячем «на попе» положениях тоже может иметь место, но в подавляющем большинстве случаев это физиологически не нормально для двигательной активности. Такое положение организма может быть характерным для тех или иных психофизиологических практик[1], ориентированных на решение определённых задач, но не является нормой для состояния бодрствования.

Особый вопрос — это пребывание более или менее продолжительное время в позе сидения «на попе». Один из аспектов такого сидения уже был затронут выше: это — сдавливание мягких тканей, кровеносных сосудов и нервных волокон и его последствия. Хотя в ягодичных мышцах при сидении «на попе» оно вызвано не статической напряжённостью мышц, а сдавливанием расслабленных мышц под воздействием веса организма, но последствия те же, что и при длительном напряжении мышц в статичных позах. И эти последствия затрагивают весь организм, на всех уровнях вплоть до внутриклеточного.

«Выполненные совместно с учеными СО РАМН (кандидатом биологических наук В.П. Новицкой и кандидатом медицинских наук В.А. Гуровым) исследования позволили вскрыть и следующий чрезвычайно важный факт. Спустя два года «книжно-седалищного» обучения у детей в 2,3 раза угасает флуоресценция (свечение) клеток крови (катехоламинов в лимфоцитах). В конце концов мы пришли к следующему глубокому убеждению: угасание чувства живой многоцветной образной жизни на фоне угасания свечения клеток и есть научное раскрытие центральной идеи всех священных писаний — «изгнание людей из РА'я», а также гибели «от познания добра и зла» (книжного познания жизни. — *В.Б.*)»[2].

Или иначе — в другом дополняющем аспекте:

---

[1] В лежачем положении при расслабленной мышечной системе энергетически ресурсы организма и ресурсы психики по обработке информации, высвобожденные из задач, связанных с работой мышц, могут быть сосредоточены на решении разного рода задач мировосприятия и интеллектуальной деятельности, которые будут протекать более эффективно, с лучшими результатами, нежели на фоне двигательной активности, отвлекающей на себя часть энергетических ресурсов и мощностей по обработке информации.

«Поза лотоса» в различных йогах, в которой организм опирается на ягодичные мышцы, тоже функционально целесообразна по отношению к решению определённых задач в практике соответствующей йоги.

Но и то, и другое — специфические режимы функционирования организма, ориентированные на решение определённых задач, а не норма для периода бодрствования в суточном цикле биоритмики.

[2] Базарный В.Ф. Дитя человеческое. — Гл. 11. Наука о душе. — М.: 2009. Интернет-ресурс: http://coollib.com/b/297842/read.

«Совместно с В.П. Новицкой и В.А. Гуровым установлено, что в условиях телесной вертикали и произвольно-волевой активности тела происходит утилизация в нашем теле особой фотонно-торсионной энергии. Это проявилось, в частности, в том, что при организации обучения детей в режиме телесной вертикали (прямостояния и прямохождения) спустя 2 года флуоресценция (свечение) клеток крови было в 2,3 раза мощнее по сравнению с детьми, учебный процесс которых строился в традиционном моторно-закрепощенном «седалищном» режиме»[1].

Спектр последствий этого выявленного нарушения в энергетике клеток организма под воздействием многолетнего каждодневного сидения «на попе» на протяжении многих часов в полной мере не изучены. Но общенаучная практика показывает, что чем глубже локализовано нарушение в иерархии уровней структур Мироздания, — тем более разнообразны и тяжки последствия такого рода нарушений.

Но есть ещё один аспект, связанный с кинематикой тела, с его биомеханикой.

Можно ввести такое понятие «видовая грациозность движения». Она характерна для всех биологических видов, хотя в каждом из них обладает своеобразием вследствие видовой специфики анатомии организмов и решаемых представителями разных видов двигательных — кинематических, биомеханических задач. Тем не менее, для «видовой грациозности движения» во всех биологических видах характерно следующее:

- в режиме «видовой грациозности» движется весь организм, все его части, все его мышцы так или иначе активны в соответствующих фазах движения в целом (либо одновременно, либо в определённой очерёдности);
- параметры движения частей организма в режиме движения «видовой грациозности» соразмерны друг другу и обусловлены: 1) анатомически (организмом в целом) и 2) движением в целом (полной совокупностью траекторий всех точек тела).

Эта видовая грациозность движения наиболее ярко проявляется в плавании рыб, китообразных, ластоногих. У видов с развитыми, массивными в сопоставлении с туловищем конечностями (опорными и хватательными) подвижность конечностей относительно туловища, большая вариативность подвижности конечностей — отчасти скрывают эту видовую грациозность, создавая иллюзию, что конечности движутся сами по себе независимо от туловища. Хотя такое возможно и является даже нормальным в каких-то специфических режимах двигательной активности, но вне этих специфических режимов — это результат утраты видовой грациозности.

Описанная выше видовая грациозность свойственна всем позвоночным биологическим видам, хотя параметры движения частей тела в режиме видовой грациозности у каждого вида — свои.

Общим является то, что волна двигательной активности частей тела (и соответственно — циклов сокращения и расслабления мышц) в режиме видовой грациозности пробегает по всему организму. **При этом основной кинематический режим организма — ритмичная цикличность сокращений (напряжения) и расслабления всех мышц БЕЗ ИСКЛЮЧЕНИЯ.** В большинстве случаев зонами, из которых распространяются волны двигательной активности частей тела, являются зоны, которыми организм осуществляет силовое взаимодействие с твёрдыми и жидкими объектами внешней среды: для китообразных и рыб это — лопасти хвоста; для человека это в большинстве случаев — стопы (опираются на поверхность) и ладони (что-то находится в захвате или в ином взаимодействии при работе руками).

Иначе движение организма в режиме видовой грациозности можно назвать «целостным движением»[2].

Двигательная активность мышц в состоянии покоя (лежания, сна) — связанная с перекачкой крови и лимфы скелетными мышцами и переменой локализации областей

---

[1] Базарный В.Ф. Дитя человеческое. — Гл. 13. Разум и осанка. — М.: 2009. Интернет-ресурс: http://coollib.com/b/297842/read.

[2] Это — особая тема, по которой в интернете есть множество публикаций, среди которых довольно много публикаций, в большей или меньшей мере недостоверных.

сдавливания тканей организма под воздействием веса тела и ответной реакции опорной поверхности[1] — тоже относятся к этой видовой грациозности, являются разновидностью целостного движения, в которой волновой характер целостного движения проявляется наиболее ярко.

И во всех «макродвижениях» режима видовой грациозности волновой характер «микродвижений», определяющий тонус мышц и их готовность к макродвижениям, сохраняется[2]; «макродвижения» в режиме видовой грациозности выстраиваются так, чтобы не нарушить физиологически необходимые волновые «микродвижения».

Видовая грациозность — множество возможных движений организма в целом и его частей, не нарушающих нормальную физиологию организма (прежде всего в аспекте кровотока и функционирования нервной системы, отсутствия продолжительного сдавливания мягких тканей). Это — генетически заложенное потенциальное свойство представителей биологического вида, осваиваемое в большей или меньшей мере либо отвергаемое в процессе индивидуального развития особей биологического вида.

Обладание ею — следствие взаимодействия генетической программы развития организма и воздействия на организм внешней среды.

**Видовая грациозность проявляется в жизни сама собой, если в окружающей среде нет факторов, её искажающих или подавляющих в процессе развития организма и психики особи.**

К сожалению, культура толпо-«элитарных» обществ, антиэргономичность техносферы в целом и подавляющего большинства её объектов таковы, что человек в процессе взросления не вырабатывает должную видовую грациозность. А сидение «на попе» на протяжении длительного времени — один из факторов культуры, под воздействием которого развитие видовой грациозности подавляется или извращается вследствие того, что:

- ягодичные мышцы, приняв в таком сидении на себя миссию восприятия реакции опорной поверхности, разделяют организм на три более или менее самостоятельных в аспекте возможностей движения фрагмента — две ноги и всё остальное, расположенное выше попы;
- будучи сдавленными в состоянии расслабления, они не пропускают через себя волны двигательной мышечной активности;
- сопутствующая зажатости ягодичных мышц сдавленность нервных волокон порождает множественные искажения видовой грациозности в ногах и в возвышающейся над попой верхней части тела при их движении как в статике, так и в динамике тела в целом[3].

---

[1] Аналогично тому, как оказываются сдавленными ягодичные мышцы при сидении на попе. Поэтому сон без смены положения тела — нездоровый сон в том смысле, что некоторые мышцы постоянно оказываются сдавленными, что в наиболее тяжёлых случаях может иметь последствия вплоть до летального исхода.

Здоровый сон предполагает «автоматическую» периодическую смену поз на протяжении времени сна, чтобы ранее сдавленные мышцы могли отдохнуть от сдавливания.

[2] Эффект «дельфиньей кожи», снижающий сопротивление воды движению за счёт ламинаризации пограничного слоя и позволяющий дельфинам быть одними из наиболее быстрых и эффективных по затратам энергии пловцов в биосфере Земли, — это тоже волновые микродвижения подкожных мышц в сочетании с волновыми макродвижениями тела дельфина при плавании. Интересно и то, что организм человека тоже способен к генерации эффекта «дельфиньей кожи», однако для этого человека надо разогнать в воде до скорости, многократно превышающей достижения пловцов-рекордсменов (по результатам буксировки пловцов в опытовых бассейнах).

[3] В частности, опорожнение кишечника в позе «сидя на корточках» происходит проще и быстрее (в течение нескольких секунд) на основе «автоматики» видовой грациозности в соответствии с суточной биоритмикой организма. Но стоит сесть на сиденье унитаза — сразу же исчезает тонус мышц брюшной стенки и нарушается перистальтика кишечника, вследствие чего процесс затягивается на неопределённое время, и у «культурного человека» возникает надобность в том, чтобы ходить в туалет с книгой, ноутбуком или телевизором, с кофе, с сигаретой, чтобы с большей «пользой» провести время «там» (в интернете можно найти «селфи», которыми служат иллюстрациями к этому абзацу).

Однако тем, кто «вырос на унитазе», сказанное в предыдущем абзаце об опорожнении кишечника в течение нескольких секунд непонятно, поскольку в наши дни их надо учить опорожнять кишечник в позе «сидя на корточках» потому, что соответствующий автоматизм-навык у них заблокирован культурой.

→→→

Последнее проявляется в неправильной осанке подавляющего большинства школьников при сидении за рабочими столами и партами[1] (фото ниже: взято из книги В.Ф. Базарного «Перьевое письмо»), в непроизвольном статическом напряжении мышц в районе шейного отдела позвоночника и плечевого пояса[2].



Расслабленность мышц брюшной стенки при таком сидении является фактором, способствующим смещению внутренних органов под воздействием гравитации от их анатомически идеального положения, о последствиях чего было сказано ранее; если же ребёнок склонен к ожирению, то обездвиженность и расслабление мышц брюшной стенки способствуют образованию жировых отложений в пространстве между внутренними органами, что дополнительно усугубляет проблемы биополевой физиологии организма и наносит вред здоровью и развитию организма и психики.

Наряду с этим, если ребёнок «растёт», проводя порядка 1/3 суток и более в положении сидя «на попе»[3], то при этом не только нарушается кровообращение в области таза, следствием

---

То же касается и родов в положении лёжа: мышцы брюшного пресса в положении лёжа «автоматикой» видовой грациозности выводятся из действия, но они ею же включаются в положении «сидя на корточках», в положении стоя или при прямохождении, помогая мышцам матки исторгнуть новорождаемого.

Когда возникла медицинская норма «рожать лёжа», противоречащая физиологически обусловленной видовой грациозности и биомеханике человека, историки медицины сказать не могут. Обычно эту норму возводят к Людовику XIV (1638 — 1715 гг., на троне с 1643 г.), которому нравилось наблюдать за родами фавориток, и в целях его удобства холуи лейб-медики ввели этот стандарт. Однако физиологически обосновать стандарт (и тем более — необходимость и предпочтительность) родов в положении лёжа медики не могут до сих пор.

Нормальные роды во всех устойчивых культурах протекают в положениях — стоя, в ходьбе, на корточках, при вспомоществовании роженице знающими женщинами. Если роженице и позволяют лечь, то только в случае тяжёлых родов для того, чтобы она могла отдохнуть между приступами родовых схваток. Но ***противоестественного*** **способа рожать лёжа не было нигде** потому, что нормальные роды должны протекать быстро, чтобы мать и новорождённый не были утомлены процессом, а для этого родовые пути должны быть анатомически правильными и мышцы брюшного пресса должны содействовать мышцам матки исторгнуть новорождаемого.

[1] При *правильном* сидении за партами осанка школьников калечилась в меньшей мере, поскольку в конструкции парты был упор для ног (см. иллюстрации — том 3, раздел 10.7). При положении стоп на этом упоре напряжения мышц в организме распределялось так, что сутулиться было неудобно. Для того, чтобы ссутулиться, надо было снять стопы с упора и поджать ноги под сиденье парты (это поза, близкая к позе эмбриона в утробе): на фото ниже видно, что так сделал мальчик за второй партой.

Но проблема генерации сколиоза (при такой разновидности искривления позвоночника одно плечо выше другого) при сидении за партой остаётся, потому, что всем ходячим и бегающим позвоночным свойственна диагональная активность конечностей: пары — правая нога и левая рука, левая нога и правая рука — в движении активны синхронно и движутся в противофазе ко второй паре. Соответственно биомеханике организма человека активности правой руки (пишущей) сопутствует расслабление и сползание левой руки с поверхности парты (или стола) вниз и искривление позвоночника влево, а также поворот головы, вследствие которого правый и левый глаза оказываются на разном расстоянии от кончика пера или от текста, на который глаза смотрят. Поэтому при сидении на попе за столом или партой страдает не только осанка, но и зрение, а также всё связанное в биомеханикой управления глазными яблоками. Вследствие этого утомляемость школьников намного более высокая, чем могла бы быть при ином двигательном режиме.

[2] Чтобы расслабить эти группы мышц в позе сидения на попе, — требуется определённый навык и волевое усилие. Но это мало кто умеет, и потому — как следствие всевозможные искривления позвоночника, остеохондроз и сопутствующие ему заболевания.

[3] Как показывает медицинская статистика, дети крайне медленно растут при обучении на протяжении большей части календарного года в положении сидя «на попе». При таком обучении всплески роста приходятся на каникулы.

→→→

которого являются недоразвитость и заболевания органов репродуктивной системы и мочевыделения как мальчиков, так и девочек, но кроме того, в процессе роста организма таз деформируется относительно анатомически идеальной формы под воздействием веса более высоких отделов тела и восприятия реакции опоры (сиденья парты, поверхности стула) костями таза (седалищными буграми), а не вертлужными впадинами (чашами) тазобедренных суставов как это имеет место при стоянии и прямохождении. В результате школьницы вырастают с узкими тазами неправильной формы и анатомически неправильными родовыми путями[1]. Ущерб от такого школьного «обучения» прямой — нарушение способности к вынашиванию плода и к родам будущих матерей, т.е. **школа фактически стала средством осуществления геноцида**.

Последнее обстоятельство — **деформация таза в процессе вырастания в положении сидя «на попе»** — даёт основания охарактеризовать министерство образования и науки РФ как легализовавшуюся банду компрачикосов[2], поскольку их, начиная ещё с советских времён, *с медицинской статистикой в руках* неоднократно уведомляли о разрушении школой здоровья детей, но министерство образования и науки не предпринимает на протяжении всего этого времени никаких мер, к тому чтобы школа стала школой здоровья и человечности. А **проводимые им на протяжении десятилетий реформы ухудшают как качество образования, так и медицинскую статистику показателей здоровья школьников и выпускников школ**.

**При этом банда компрачикосов в минобрнауке не внемлет критике и тупо делает своё вредительское дело[3] под руководством вдохновителей и манипуляторов, остающихся за кулисами событий[1].**

---

Если же обучение основано на обеспечении подвижности детей на уроках, при чередовании работы за партой (соответствующей росту ребёнка) и работы стоя за конторкой или в свободном движении, то дети растут на протяжении всего учебного года. Ко времени окончания школы среднестатистическая разница в росте прошедших через каждую из систем обучения может достигать 10 см, не говоря уж о том, что статистические показатели телесного и психического здоровья выпускников школ, выросших в движении, выше чем тех, кого покалечила многолетняя обездвиженность.

[1] В Санкт-Петербурге у малышей в возрасте до года энцефалопатия (общее название для заболеваний головного мозга, не связанных с воспалительными процессами) выявляется от 700 до 800 случаев на 1000. И это большей частью последствия родовых травм мозга, возникающих вследствие запирательного синдрома при прохождении головки ребёнка через родовые пути. Сидячий образ жизни девочек на уроках в школе и дома при выполнении домашних заданий — вносит основной вклад в статистику генерации этих патологий матерей и детей. Энцефалопатия всегда влечёт за собой *необратимую утрату* потенциала интеллектуального развития и нарушения психической деятельности в большей или меньшей мере и самого индивида, поражённого ею, — в зависимости от тяжести возникших органических нарушений и их локализации в структуре мозга; а кроме того, она как и всё прочее запечатлевается в родовых эгрегорах, создавая предпосылки для рецидивов в последующих поколениях.

[2] См. В. Гюго, «Человек, который смеётся» (1869). Компрачикосы скупали маленьких детей, а потом модифицировали их тело так, что они вырастали уродами. Для этого употреблялась хирургия, надевание полных или локальных «корсетов», деформировавших скелет и тело в целом или те или иные части тела в процессе роста ребёнка. Потом целенаправленно сформированного урода продавали в цирк, где на него за деньги смотрели досужие обыватели.

В общем, компрачикосы это — субкультура, аналогичная японскому искусству «бонсай» выращивания карликовых деформированных растений из семян обычных лесных великанов, но применяемая не к растениям, а к человеку. При более широком взгляде все толпо-«элитарные» культуры, так или иначе не позволяющие освоить генетический потенциал развития Человека, — тоже культуры в стиле «бонсай», однако, применяемые не к растениям, а к человеку.

[3] И это вопреки тому, что Россия в научно-методологическом обеспечении разрешения *проблемы сохранения здоровья детей в школе и воспитания их Человеками* заняла лидирующие позиции в мире. Дело в том, что ещё в советские годы на базе Сибирского отделения АМН СССР под руководством д.м.н., профессора В.Ф. Базарного эта проблема была комплексно изучена, а на основе результатов исследований была разработана педагогическая практика, основанная на выявленных объективных закономерностях физиологии и психологии девочек и мальчиков разных возрастных групп. Объективные закономерности реализации интерактивной генетической программы развития свободного, творчески развитого, здорового человека стали предметом доклада В.Ф. Базарного на Комитете по науке, культуре и образованию ПАСЕ (2005). Этот послужило основанием проведения

→→→

Но кроме того, психическая деятельность неразрывно связана с микро- и макро-движениями организма:

- утрата целостности психикой выражается в утрате видовой грациозности осознанно мотивированного движения на макроуровне, а так же — и в непроизвольных судорожных движения микро- и макро- уровней;
- утрата видовой грациозности, в свою очередь, искажает психическую деятельность практически во всех аспектах: чувственном (сенсорном), интеллектуальном, в аспекте формирования памяти и обеспечения произвольного доступа к хранимым разнородной (по локализации её носителей в организме) памятью массивам информации.

Всё изложенное выше о воздействии гиподинамии и обездвиженности на развитие организма и психики личности — объективные показатели того, что генетическая программа развития организма и психики не автономная программа, что дети могут полноценно развиваться только во взаимодействии с внешней средой при достаточной подвижности их организмов.

* * *

Если бы генетическая программа развития организма и психики была автономной, то детство могло бы быть иным — например таким: 20 лет летаргического сна после рождения и в итоге по пробуждении — взрослый человек, телесно развитый на уровне олимпиоников древней Эллады[2], совершенный в чувствах и в психической в целом деятельности, хорошо осведомлённый, т.е. культурно и профессионально состоятельный во всех аспектах предстоящей ему жизни.

И именно вследствие того, что генетическая программа развития организма и психики личности — программа интерактивная, навязываемые ребёнку культурой толпо-«элитарных» обществ гиподинамия и обездвиженность — факторы, не позволяющие ей полноценно отработать.

**В результате мы все — практически без каких-либо персональных исключений — образуем цивилизацию недочеловеков, уклоняющихся под разными предлогами-отговорками от того, чтобы приложить усилия и состояться в качестве человеков самим и помочь в этом деле поколениям наших детей, внуков и правнуков.**

* * *

Теперь этот краткий и далеко не детальный обзор воздействия гиподинамии и практически полной обездвиженности на организм и психику соотнесите с тем, что **ребёнок, который должен развиваться**, проводит — *на фоне общей гиподинамии при сложившемся образе жизни нынешней цивилизации* — в возрасте от 6 до 17 лет (а студенты вузов — до 23 лет) в

---

в Москве международного симпозиума «Образование в Европе для гармоничного развития учащихся» (10 — 12 октября 2010 года). На симпозиуме участникам была роздана монография проф. В.Ф.Базарного «Дитя человеческое. Психофизиология развития и регресса. — М.: 2009). По данным руководства Российского союза за здоровое развитие детей (А.А. Коробейников, В.В. Берчун) в настоящее время, несмотря на все противодействия со стороны чиновников, курирующих образование, программу свободного здорового развития детей в учебном процессе на инициативных началах внедрили более, чем в 3 000 школ России и ближнего зарубежья.

В то же время вредительство в построении российской системы всеобщего образования состоит и в том, что все базовые характеристики, определяющие свободное и здоровее развитие детей, просто изгнаны из базового учебного плана, в том числе из критериев аттестации педагогических кадров. Высшим критерием аттестации педагогической деятельности коллективов учителей на протяжении 10 лет являются результаты пресловутого ЕГЭ в форме «угадайки» — выбора правильных ответов из меню.

[1] Ещё раз: в толпо-«элитарных» обществах не бывает бесхозного вредительства по невежеству и бездумью: у таких вредителей всегда есть вдохновители и манипуляторы, которые творят зло со знанием дела.

[2] Как считается, одним из них был Пифагор — математик, мистик, философов, победитель олимпийских игр по кулачному бою; философ Платон тоже был чемпионом олимпийских игр по «панкратиону» — боям практически без правил (в «панкратионе» запрещено было кусаться, царапаться и наносить удары по глазам).

состоянии обездвиженности в позе «сидя на попе» от 4 часов (в первом классе) до 8 и более часов ежедневно: в школе и в вузе на занятиях и дома при выполнении домашних заданий.

И этого многолетнего воздействия многочасовой ежедневной обездвиженности и общей гиподинамии не могут полностью компенсировать никакие, даже ежедневные, уроки физкультуры и занятия детей в спортивных секциях[1].

Чтобы школа не калечила подрастающие поколения обездвиженностью и гиподинамией, необходимо **повсеместно внедрять в качестве федерального стандарта** *систему обучения на основе вариативной, функционально целесообразной стимулирующей подвижности детей на уроках, разработанную под руководством В.Ф. Базарного*[2], о чём уже неоднократно говорилось в настоящем курсе.

* * *

Для особо тупых и безвольных чиновников минобрнауки, прочих работников сферы образования, депутатов всех уровней и сенаторов, поясним — «повсеместно внедрять в качестве федерального стандарта» означает:

- под эту систему надо целенаправленно готовить педагогические кадры;
- под эту систему необходимо проектировать, строить и реконструировать здания детских садов, школ и вузов;
- по мере строительства и реконструкции зданий и способности укомплектовать штаты детских садов, школ и вузов педагогическими кадрами — переводить на новую систему подготовленные образовательные учреждения в целом (а не их подразделения) — дошкольные учреждения, школы и вузы;
- поскольку средством реализации любой педагогической субкультуры являются кадры, несущие эту субкультуру, — реформа системы образования не может идти быстрее, чем педагогические вузы осуществляют подготовку и переподготовку кадров для её успешного осуществления; и соответственно — темпы *эффективного* проведения реформы определяются темпами подготовки и переподготовки кадров.

А родители — со своей стороны — должны понимать, что нынешнее поколение чиновников и депутатов к общественно полезной деятельности, включая и создание человечной, здоровье преумножающей школы, можно только принудить и то только в тех пределах, которые допускают их невежество и слабоумие.

**Поэтому для построения правильной системы образования — родители должны проявлять инициативу, в том числе и учиняя судебные иски в отношении представителей системы образования по поводу уничтожения здоровья их детей школой.**

* *
*

А кроме того, саму систему обучения на основе стимулирующей развитие подвижности необходимо развивать.

В частности, если соотноситься с проблематикой видовой грациозности, её утраты под воздействием исторически сложившейся культуры, её обоюдосторонне направленных взаимосвязей с *личностной культурой чувств, интеллектуальной и психической в целом деятельности,* то для того, чтобы в ходе реформ получить полноценную школу человечности и преумножения здоровья, необходимо развить ещё одну педагогическую специальность,

[1] Занятия в секциях — при доминировании в них отбора кандидатов в профессиональный спорт «высоких достижений» — калечат детей и телесно, и психически не менее тяжко, чем калечит школа полной обездвиженностью за столами и образ жизни цивилизации (прежде всего в городах) гиподинамией.

[2] См.: материалы сайтов: www.bazarny.ru; www.ya-kontorka.ru.

представители которой должны работать в детских садах и в младших классах школы. Это — детский тренер по целостному движению и психофизиологическим практикам.

Это утверждение необходимо пояснить, поскольку его содержание выходит далеко за пределы понимания проблем системы образования большинством.

Давно известно: *«Всё бесконечное разнообразие внешних проявлений мозговой деятельности сводится окончательно к одному лишь явлению — мышечному движению»* (И.М. Сеченов, 1947). Это — одна из формулировок принципа единства тела и психики в каждый момент времени жизни индивида.

Иначе говоря, вся психическая деятельность выражается в мимике лица, непроизвольных и произвольных движениях, возникновении статической напряженности мышц, их расслаблении и т.п.

**Т.е. практически вся психическая деятельность некоторым образом кодируется на «языке тела», который мы разучились воспринимать на уровне сознания, хотя бессознательные уровни психики многих людей его воспринимают и «понимают» однозначно[1].**

И соответственно:

- в одном аспекте тело[2] это — индикатор, своего рода монитор, в котором так или иначе отображаются все без исключения процессы психической деятельности — как успехи, так и её пороки;
- в другом аспекте тело и организм в целом это — носитель всех процессов психической деятельности, характер течения которых во многом обусловлен состоянием организма и его функционированием в процессе психической деятельности.

В Части 1 работы ВП СССР «Основы социологии» была рассмотрена вариативность организации психики (как информационно-алгоритмической системы) взрослого индивида. Неоднократно речь шла о необходимости настройки психики как информационно-алгоритмической системы на тот или иной вид деятельности, которой намеревается заниматься индивид. В разделе 4.6 («Процессно-образное и дискретно-логическое мышление», том 1 работы ВП СССР «Основы социологии») было показано (на примере решения школьных задач по стереометрии), что многие, казалось бы, неразрешимые проблемы обучения школьников и освоения ими учебных программ, *традиционно, но большей частью безосновательно относимые к врождённой неспособности, к врождённым гуманитарному или математическому складу ума,* — во многом следствие того, что учащиеся даже выпускных классов (и как следствие — студенты гражданских вузов и курсанты военных училищ) не умеют произвольно создать настроение (организацию психики), позволяющее быстро и эффективно решать задачи и осваивать учебную программу; если же школьника научить произвольным порядком создавать настроение (выстаивать организацию психики), соответствующую той работе, которой он намеревается заняться, то многие проблемы уходят как бы сами собой в течение одной — двух недель, которые требуются для выработки навыка создания настроения. **Однако делать это следует не в 10 — 11 классах, а с этого должно начинать обучение в первом классе.**

Но опять же: носителем настроения является организм. И в основе способности организма нести то или иное настроение лежат: 1) биоритмика (сезонная, лунно-месячная, недельная, суточная), которой подчинена физиология, и отклонения реального образа жизни от

---

[1] См. раздел 10.3. «Культурологические оболочки животного типа строя психики», том 3 работы ВП СССР «Основы социологии».

[2] Здесь и далее:

- Тело — плоть, костный скелет, физиологические жидкости.
- Организм в целом — тело (плоть, костный скелет, физиологические жидкости), биополя клеток, тканей и органов и макробиополе организма в целом.

свойственного каждому индивиду биоритмического оптимума, 2) рацион питания, 3) курение и алкоголь либо свобода от них и от прочих психотропов[1], 4) двигательная активность.

Все выше названные четыре фактора хотя и проявляются с жизни индивида, но их проявления во многом обусловлены образом жизни культурно своеобразного общества и внутренней культурой семьи, в которой растёт или вырос индивид. Однако в отличие от первых трёх факторов характер двигательной активности — неотъемлемое и при том *не вариативное свойство* индивида в каждый период его жизни в том смысле, что его двигательная активность:

- либо выражает видовую грациозность во всех своих проявлениях,
- либо в его двигательной активности выражаются некие нарушения психической деятельности как на уровне сознания, так и на бессознательных уровнях психики, вследствие чего видовая грациозность в той или иной мере не достигается.

Сказанное касается естественно-здорового организма, т.е. организма:

- не имеющего врождённых деформаций и предпосылок к деформации скелета[2] и иных врождённых анатомических пороков (отсутствия тех или иных органов, их недоразвитость и т.п.), так или иначе оказывающих воздействие на врождённую составляющую информационно-алгоритмического обеспечения жизни индивида и на его потенциал формирования в процессе жизни личностно-своеобразной составляющей информационно-алгоритмического обеспечения;
- обладающего здоровой физиологией обмена веществ (включая гормональный фон) и биополевых процессов, и соответственно — не имеющего больных органов и систем (в том числе кариесных каверн и пломб[3] в зубах, что при имеющейся широкой распространённости стоматологических проблем уже воспринимается многими как безальтернативная «норма здоровья»[4]);
- не утратившего те или иные органы (в том числе и зубы) и конечности вследствие травм или болезней;
- не знавшего вывихов и переломов, хирургических вмешательств (включая и вмешательство стоматологов) и связанных с ними болевых шоков, побочных воздействий средств местной анестезии на психику и пребывания в бессознательных состояниях под общим наркозом[5].

Если тело не является естественно-здоровым в указанном смысле, то все врождённые и приобретённые нарушения анатомического и физиологического идеала — так или иначе

[1] Кроме того, по отношению к некоторым видам деятельности, требующим весьма точной настройки организма, оказываются неуместными кофе, чай, какао, поскольку их компоненты тоже искажают физиологию высшей нервной деятельности и генетически заложенные параметры биополей всех уровней организации организма.

[2] Одно из возможных следствий телегонии.

[3] Есть научные работы, в которых показано, что химический состав пломб — за счёт процессов диффузии — оказывает влияние на физиологию обмена веществ организма, включая и физиологию высшей нервной деятельности, а через неё — на психическую деятельность индивида.

[4] А цивилизация деградирует так, что можно ожидать, что в перспективе и сахарный диабет станет вариацией «нормы здоровья».

[5] Многие хирурги предпочитают оперировать под общим наркозом даже в тех случаях, когда операцию можно провести и под местной анестезией. Предпочтение отдаётся общему наркозу, а не местной анестезии потому, что при общем наркозе тело практически полностью обездвиживается и гасится мышечный тонус, вследствие чего резать и сшивать ткани «технологически» проще, чем при местной анестезии, при которой сохраняется мышечный тонус и ответные произвольные и непроизвольные реакции мышц пациента на воздействие оператора.

Однако пребывание без сознания под общим наркозом оказывает воздействие на психику, изменяя мировосприятие, отношение к жизни, доступ к массивам информации памяти и т.п. И такого рода изменения далеко не всегда и не во всём благотворны и могут носить в большей или меньшей мере необратимый характер. В частности, всё что бригада говорит во время пребывания пациента под общим наркозом, неосознанно запоминается пациентом и через свойственную его психике систему ассоциаций языковых конструкций и образов в тех или иных аспектах может изменить алгоритмику его психики. Поэтому после любого оперативного вмешательства под общим наркозом в правильной медицинской субкультуре должна быть предусмотрена соответствующая программа психологического восстановления пациента, назначение которой — выявить и компенсировать негативные последствия воздействия на его психику всего событийного потока, сопровождавшего оперативное вмешательство под общим наркозом.

выражаются в нарушениях структуры биополей соответствующего уровня (клеток, тканей, органов, организма в целом).

В частности шрамы, в том числе и последствия хирургических вмешательств (прежде всего глубоких при полостных операциях и операциях на скелете), могут наносить неустранимые повреждения системе энергетических меридианов[1] (волноводов), проходящих по кожным покровам тела, и тем самым вызывать более или менее сильные нарушения биополевой физиологии и оказывать через неё воздействие на функционирование тела, его систем и органов, а также и на психическую деятельность.

Все такого рода повреждения тела организм в целом некоторым образом помнит, и эта память так или иначе выражается в нарушениях видовой грациозности дополнительно к тому, как видовая грациозность нарушалась бы при прочих равных условиях только под воздействием культуры и образа жизни индивида, если бы его организм был естественно-здоров в ранее определённом смысле.

Иначе говоря, видовая грациозность это — генетически заданная программой развития организма видовая норма, которую до́лжно осваивать во взаимодействии со средой в процессе развития естественно-здорового организма на пути от зиготы[2] до взрослости; а её нарушения — всегда своеобразны и включают в себя две составляющие: 1) культурно-обусловленную и 2) болезненно-травматическую, формируемые на протяжении жизни своеобразием «биографии организма», начиная от предыстории зачатия до момента, когда встаёт вопрос о возвращении к норме видовой грациозности, насколько это позволяет ущерб, понесённый организмом в процессе предшествующей жизни.

Для индивида, чья пластика далека от норм видовой грациозности вследствие воздействия культуры, болезней и травм, психологически комфортна та ставшая привычной для него пластика движений, что ему свойственна. Она для него безальтернативно-«естественна» даже при всей своей противоестественности[3]. **Сам по себе такой индивид не способен двигаться иначе при том состоянии его психики, которая имеется.** И это обстоятельство приводит к вопросу: *Что будет, если его с помощью куратора вернуть к видовой грациозности биологического вида «Человек разумный»?*

Ответ на этот вопрос двоякий:

- с одной стороны, сначала индивид испытает дискомфорт чисто телесного характера,
- а с другой стороны — *как показывает практика тренеров по целостному движению* — ошибки в работе психики, которые имеют следствием те или иные нарушения видовой грациозности (т.е. вызывают разорванность движения тела, разобщённость движений разных частей тела, их несоразмерность[4]), могут быть осознаны и ликвидированы в результате возвращения к видовой грациозности.

Результатом такой проработки в спортзале (а не на кушетке в состоянии обездвиженности в кабинете «психоаналитика») личностно-психологических проблем является:

- снижение статистики психологически предопределённого травматизма, являющегося следствием несоответствия движений обстоятельствам;

---

[1] Термин восточной медицины, развитой в ведической культуре, не признаваемый в европейской медицинской традиции вследствие того, что она не интересуется проблематикой биополевой физиологии организма и её нарушениями.

[2] Зигота — первая клетка нового организма, возникающая в результате оплодотворения яйцеклетки сперматозоидом. Её образование завершает процесс зачатия.

[3] Например, при плавании ноги «плывут» кролем, а руки — брасом либо наоборот. Хотя это трудно вообразить и ещё труднее исполнить, однако в жизни приходилось сталкиваться и с таким нарушением видовой грациозности.

[4] Приведённый выше пример о плавании, когда ноги и руки «плывут» разными стилями, — один из наиболее ярких примеров такого рода разорванности движения *тела в целом*.

- общее улучшение состояния здоровья, поскольку механизм возникновения практически всех болезней (кроме генетических[1]) включает в себя психически обусловленную составляющую[2];
- повышение эффективности работы психики как информационно-алгоритмической системы в решении разного рода больших и малых житейских задач (соответственно обусловленности нравственностью круга его интересов), в которых двигательная активность — не главное.

Проблема, однако, в том, что в тексте могут быть описаны принципы целостного движения и принципы построения психофизиологических практик восстановления видовой грациозности. Но реализация этих принципов в жизни требует:

- Осознания индивидом различия потоков чувств в режиме утраты видовой грациозности и в режиме видовой грациозности. Однако, поскольку для такого индивида «естественным» является движение вне режима видовой грациозности, в подавляющем большинстве случаев он не в состоянии самостоятельно вернуться к видовой грациозности.
- И соответственно ему необходимо кураторство со стороны тренера по целостному движению, в основе которого лежит диалог тренера и подопечного ему индивида.

И то, и другое в тексте плохо описуемо вследствие уникальности потока чувств каждого и, кроме того, обладает своеобразием как в аспекте культурно-обусловленных, так и в аспекте болезненно-травматических причин нарушения видовой грациозности в каждом конкретном случае.

Кроме того, в видовой грациозности движений (если она свойственна индивиду, выражается его внутренняя раскрепощённость, т.е. целостность его психики, отсутствие в ней страхов (как осознаваемых, так и бессознательных), запретных тем, внутренних конфликтов «с самим собой» и т.п., что расщепляет психику как информационно-алгоритмическую систему на более или менее изолированные друг от друга фрагменты, каждый из которых может «жить своею жизнью» более или менее независимо от других.

Поэтому если задать некий тестовый набор упражнений, которые индивид должен выполнить, чтобы показать некой «квалификационной комиссии» освоение им навыка видовой грациозности движений, то вариантов прохождения через такой тест три:

- не освоив видовую грациозность движения, индивид не пройдёт тест;
- индивид пройдёт тест, *если его натаскать на определённую кинематику движений в тренировочно-тестовых упражнениях нарастающей сложности*[3], но вне постановочного теста его движения будут по-прежнему вне видовой грациозности, а если ему предложат

---

[1] Но и генетические заболевания достаточно часто — следствие неправедности предков, т.е. пороков их психики, выразившихся в том числе и в дефективном зачатии ими своих потомков, и в формировании информационно-алгоритмического наследия, доступного потомкам через их родовые эгрегоры.

[2] Так называемые «психосоматические заболевания». Это до 80 % и более заболеваний по мнению ряда школ европейской медицинской традиции.

[3] Упражнения на гимнастических снарядах на уроках физкультуры в школе, некоторые другие виды спорта, в которых точность движений — залог безопасности спортсмена (фигурное катание, прыжки с трамплина в воду, прыжки с трамплина на лыжах и др.) — в подавляющем большинстве случаев пример такого рода натаскиваний на определённую кинематику тела.

В аспекте психической деятельности это аналогично тому, что школьник списал решение задачи у приятеля и выдаёт его за своё; причём делает он это не с первой попытки «списывания».

То же касается и деятельности подавляющего большинства тренеров по разного рода единоборствам, художественной и спортивной гимнастике, фигурному катанию, синхронному плаванию, прыжкам в воду, прыжкам с трамплина на лыжах и некоторым другим, в которых кинематика тела определяет результат.

В этой связи отметим, что П.Ф. Лесгафт отрицательно относился к занятиям на спортивных снарядах, спортивным соревнованиям, с чем последующие поколения «наставников по физкультуре» в большинстве своём не согласны. «Он считал, что в выборе движений человек должен исходить из осознания целесообразности каждого отдельного человека по принципу «сначала мысль — потом действие». Чтобы заставить ученика мысленно работать, он даже отказался от показа упражнений, лишь объясняя их. Кроме того, П.Ф.Лесгафт считал упражнения на гимнастических снарядах не соответствующими анатомическому строению человека и потому не пригодными для детей» (Анциферова М.Д. «Учение П.Ф. Лесгафта о физическом воспитании и его педагогическая деятельность»: http://reftrend.ru/519194.html).

другой по составу набор тестовых упражнений, то он завалит тест, вследствие того, что *видовая грациозность, в которой выражается* ***свобода творчества движений в определённой обстановке,*** ему не свойственна в силу того, что самостоятельно творить движение в согласии с физиологией организма и внешней обстановкой он не умеет[1];

- индивид пройдёт тест даже без репетиций тестовых упражнений, если ему свойственна видовая грациозность.

Поэтому:

Ничего типа учебно-методических комплексов, рабочих программ, фондов оценочных средств, столь полюбившихся бесчувственным и интеллектуально тупым бюрократам из министерства образования и науки РФ, которыми они насилуют педагогов всех уровней системы образования, — по дисциплине «Освоение видовой грациозности и навыков создания настроения» разработать невозможно.

Но вопрос не только в возвращении школьников (прежде всего первоклассников) к видовой грациозности, хотя это и само по себе полезно. Построение человечной системы образования требует создания телесно-биополевой личностной базы, фундамента, на основе которого учащийся может войти в учебный процесс. Эта база включает в себя навык чувствования своего организма, т.е. своих тела и биополя, поскольку это необходимо для выработки других навыков, необходимых для успешной учёбы:

- навыка произвольной саморегуляции физиологии организма (с ним связаны произвольное управление мышечным тонусом, «беспричинные» утомляемость и снижение иммунитета);
- навыка создания настроения (т.е. поддержания эмоционально-смыслового строя и работы психики в алгоритмике третьей схемы обработки информации);
- навыка повторного произвольного переживания событий прошлого, представляющего собой произвольный вызов в настоящем потока чувств, имевшего место в прошлом, — это реальная память, не помрачённая играми воображения, моделирующего прошлое, исходя из нравственно обусловленных предпочтений настоящего, и подменяющего память.

Психофизиологические практики возвращения к видовой грациозности способны решить и эту задачу выработки навыков, необходимых для эффективной учёбы, не только не наносящей вреда организму и психике, но и развивающей их полноценно.

И собственно ради решения этой задачи детские сады и школы нуждаются в том, чтобы была развита ещё одна педагогическая специальность — **детский тренер по целостному движению и психофизиологическим практикам**. Он необходим для того, чтобы ребёнок мог не только эффективно учиться без вреда для здоровья, но и полноценно развиваться и телесно, и в аспекте биополя (духа), и в аспекте выработки эффективной личностной культуры психической деятельности.

Кроме того, на него же должна быть возложена задача выявления характера ребёнка на момент его прихода в школу соответственно типологии характеров, о необходимости выявления которой речь шла в разделе 1 при обсуждении роли наследия П.Ф. Лесгафта в деле формирования характеров выпускников школ. Без этого задача формирования полноценных характеров взрослых людей решена быть не может.

Подготовка педагогов этого профиля в настоящее время — большая проблема, поскольку система образования ориентирована на программирование психики обучаемых неким набором слов и шаблонных навыков, а **детский тренер по целостному движению и психофизиологическим практикам** должен быть человеком не затюканным шаблонами, а человеком, свободно[2] творчески действующим по отношению к каждому ребёнку со

[1] Именно в силу этого многие публикации в интернете по проблематике целостного движения в большей или меньшей степени недостоверны, поскольку в них выразилась практика натаскивания на определённую кинематику, а не практика помощи людям в раскрепощении их психики и выработки навыков творчества собственного целостного движения в постоянно меняющейся конкретике обстоятельств.

[2] Ещё раз: **свобода** — **с**-овестью **во**-дительство **Бо**-гом **да**-нное.

Рис. 2. Стандарты почерка: Слева — 1960-е гг.; справа — с начала 1970-х гг. и по наши дни.

всеми его проблемами, которые он должен чувствовать, чтобы находить способы их устранения.

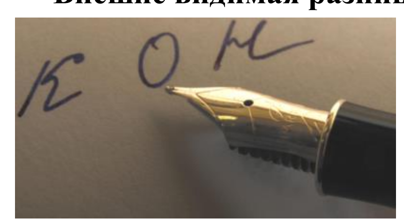
В детском дошкольном и младшеклассном возрасте возвращение к видовой грациозности и выработка навыков создания настроения могут быть организованы в форме игр.

Ещё одна проблема, связанная с видовой грациозностью, — это почерк, его выработка и сопутствующие этому иные результаты. В настоящее время (2015 г.) среди студентов обладатели просто разборчивого почерка — редки, а разборчивого и красивого почерка — уникальны. И если исходить из того, что студенты — такие, какие они есть, всё же — лучшие выпускники школ[1], то это тоже один из показателей деградации общества. Дело в том, что в XVII — XIX веках принтеров, графопостроителей, пишущих машинок не было, но чертежи в инженерном деле применялись, и на них были пояснительные надписи. Надписи были выполнены обычным рукописным почерком, и этот почерк был однозначно-разборчивым, а не гадательно-предположительным. В 1920-е гг. в СССР ликвидировали неграмотность, и одним из следствий этого стала неразборчивость почерков некоторой части населения, в том числе и будущих студентов. В итоге на утрату разборчивого и красивого почерка значительной долей населения инженерное дело отреагировало появлением ГОСТ-овских чертёжных шрифтов: т.е. в своих конспектах и в письмах родным студенту было предоставлено право писать любыми каракулями, но в чертежах — никакой отсебятины в шрифтах: все буквы и цифры по ГОСТу, а потом на работе — одна не по ГОСТу написанная буква или цифра, и нормоконтроль имел полное законное право отвергнуть весь чертёж, как не соответствующий требованиям ГОСТа, что влекло за собой потерю времени на исправление чертежей, снижение заработной платы и другие неприятности.

Тем не менее такой предмет как чистописание сохранялся в начальной школе, и до конца 1960-х гг. школьникам предлагалось осваивать почерк, стандартное написание букв в котором представлено на рисунке 2 слева. А справа на этом же рисунке представлен стандарт «улучшенного» почерка, пришедший на смену этому «архаичному почерку» в 1970-е гг.

В чём разница?

**Внешне видимая разница:**



- Прописи 1960-х гг. предлагали осваивать навык каллиграфического письма на основе использования чернильной ручки с открытым пером (фото слева). Ранее, в 1950-е годы наиболее распространённой была ручка со вставным пером, обмакиваемая в чернильницу; с начала 1960-х основным пишущим средством стала перьевая ручка со встроенным резервуаром для чернил и автоматической подачей чернил на перо — авторучка. При движении пера вниз следовало вести линию, нажимая на ручку, в результате чего линия получалась толще; при движении пера вверх следовало вести линию без нажима, и она получалась тоньше. Это касалось и «хвостиков» букв «Ц» и «Щ». Кроме того, в заглавных буквах наличествуют завитушки-украшения, не обязательные для различения и идентификации букв. Элементы многих букв начинаются точками, которые надо было прорисовать. В прописях 1950-х годов таких украшающих буквы элементов было несколько

[1] Поскольку те, кто набрал мало баллов по ЕГЭ, студентами не стали, и о том, какие в их статистической подгруппе почерки, сказать не представляется возможным.

больше, чем на представленном выше рисунке: в частности горизонтальную палочку строчной буквы «Н» предлагалось писать как волну (как это видно на фотографии открытого пера авторучки выше и аналогично тому, как написана верхняя полочка цифры «7» и заглавной буквы «К» в левой части рис. 2), а не как прямую линию. При этом стандарт почерка содержал и средства защиты информации от небрежности в написании. В частности, цифра «7» имела перечёркнутую ножку, что было дополнительным средством отличия её от цифры «1» при не очень аккуратном написании, а цифру «3» в ряде случаев рекомендовали писать так, чтобы её верхняя часть была не округлой, а угловатой (по типу цифры «7») для того, чтобы в тексте она всегда была отличима от буквы «З». Как видно по левой части рис. 2, ноль тоже был отличим от буквы «О» во всех вариантах её написания[1].

- Почерк, предлагаемый к освоению прописями, начиная с 1970-х гг., графически проще: в нём нет завитушек-украшений, которые не обязательны для того, чтобы различать разные буквы. Кроме того, он ориентирован на безотрывное письмо, т.е. на то, чтобы свести к минимуму количество переносов пишущего элемента без контакта с бумагой от конца одного элемента буквы к другому её элементу или к началу другой буквы. Если говорить о средстве письма, то этот почерк, в отличие от почерка прописей более ранних времён, казалось бы, не обязывает пользоваться каким-либо определённым видом пишущих средств. Поэтому он позволяет начинать обучение письму сразу же шариковой ручкой как наиболее распространённым средством письма в наши дни. Благодаря упрощению начертания букв (отсутствию завитушек-украшений, ликвидации точек в элементах букв, ориентации на безотрывность письма и т.п.), он позволяет писать быстрее, нежели почерк из прописей 1950-х — 1960-х гг. Однако этому утверждению сопутствует парадокс: позволяет писать быстрее, но… только при определённой личностной культуре микродвижений кисти пишущей руки, которую этот вид почерка не позволяет выработать (особенно при начальном обучении письму шариковой ручкой), вследствие чего эта возможность оказывается не реализуемой в большинстве случаев[2] (возникновение этого парадокса будет пояснено ниже).

Казалось бы, налицо прогресс, если оставить без внимания тот факт, что цифры «1» и «7», ноль и буква «О», цифра «3» и буква «З» стали не всегда различимы. Однако, чтобы оценить этот «прогресс», необходимо обратиться к проблематике всё той же видовой грациозности, но уже не в аспекте макродвижений тела в целом, а в аспекте микродвижений пальцев, кисти и руки в целом и связей микродвижений с психикой. И тут выясняется, что в действительности имеет место регресс.

**Внутренние различия, не видимые непосредственно в конфигурации букв:**

- Для любой телесной деятельности человека биологически естественна ритмика сокращения и расслабления мышц. Это касается как макродвижений, когда человек идёт, бежит, выполняет какую-либо работу (копать, колоть дрова и т.п.), так и для микродвижений при осуществлении руками какой-либо мелкой работы. **Почерк, предлагаемый прописями 1950-х — 1960-х гг., выработанный в прошлом в течение нескольких столетий, полностью соответствует естественной биоритмике микродвижений при письме перьевой ручкой.** Что касается украшающих элементов (завитушек и точек), то *после освоения этого почерка на основе естественной биоритмики микродвижений* те, кому

[1] Тем не менее, в профессиональной субкультуре написания текстов программ потребовалась дополнительное средство обеспечения различения нуля и буквы «О»: ноль стали перечёркивать диагональной чертой слева направо снизу вверх.

[2] В частности, если до конца 1970-х гг. студенты, освоившие в младших классах школы чистописание перьевой ручкой, успешно писали конспекты, текстуально близкие к стенограмме лекции, то студенты 2010-х гг. в своём большинстве не в состоянии написать конспект такого качества. В лучшем случае они способны записать тезисы лекции, названия затрагиваемых в ней тем. Если по тематике тех или иных лекций в учебном курсе нет подходящего учебника, то лекция по таким темам либо превращается в диктант с перерывами на пояснение записанного, либо уже́ спустя неделю студенты не в состоянии развернуть свои тезисные записи в связное внятное повествование по предмету. Это одно из следствий ориентации учебного процесса на контроль по тестам, где предлагается выбор из некоторого набора сформулированных ответов, и нет требования осветить вопрос в свободной форме так, как студент понял.

скорость письма была недостаточной, самостоятельно избавляли свой индивидуальный почерк от лишних украшающих элементов и переходили к той или иной разновидности безотрывного письма; а когда надо было написать красиво, то писали с завитушками, в том числе и с непредусмотренными стандартом прописей.

Собственно так кто-то и породил стандарт почерка, предлагаемый прописями 1970-х гг. Но он породил этот стандарт на основе навыков, выработанных в прошлом при письме в стиле прописей 1950-х — 1960-х гг. И проблема состоит в том, что без этих навыков почерк, предлагаемый прописями 1970-х и последующих годов, не позволяет выработать физиологически нормальную ритмику микродвижений при письме, поскольку из процесса обучения навыку письма выброшен предшествующий и безальтернативно необходимый этап личностного развития — освоение почерка, предлагаемого прописями 1950-х — начала 1960-х гг., ориентированного на выработку ритмики физиологически состоятельных микродвижений при длительном письме, при написании и переписывании больших по объёму текстов.

- **Почерк, предлагаемый прописями с начала 1970-х гг. по настоящее время при начальном обучении письму, — тем более шариковыми ручками — оказывается не совместимым с биоритмикой микродвижений.** Чтобы шариковая ручка писала, на неё надо постоянно нажимать, поскольку в противном случае шарик не прокручивается и паста не переносится на бумагу в необходимых количествах. О вреде статических напряжений для физиологии и психики организма было сказано ранее при обсуждении воздействия на организм и психику гиподинамии и обездвиженности. Фактически в состоянии статического напряжения при начальном обучении письму шариковой ручкой на основе «оптимизированного» почерка прописей 1970-х и последующих годов пребывает весь плечевой пояс и шейный отдел позвоночника. Как следствие кровоснабжение головы ухудшается, школьник скоротечно достигает состояния переутомления. А о безотрывности письма как ускорителе процесса написания текста имеет смысл говорить только после того, как освоено письмо на основе освоения ритмики «напряжения — расслабления мышц» в микродвижениях.

Причём если говорить о самом письме, то лучшее средство для продолжительного по времени письма в аспекте минимума затрат энергии и утомляемости — чернильная перьевая ручка: чернила стекают на лист сами. У гелевой ручки паста тоже стекает на лист сама, но перо в отличие от пишущего элемента гелевой ручки, обладает упругостью, необходимой, чтобы принимать на себя микродвижения и амортизировать их. Поэтому утомляемость (и в аспекте усталости мышц, и в аспекте психологическом) при письме перьевой чернильной ручкой ниже, чем при письме карандашом, шариковой или гелевой ручкой.

В аспекте же микродвижений мышцы, закрепощённые в статическом напряжении, спустя некоторое время реализуют *физиологическую потребность в движении* в виде судорожного дрожания переменной амплитуды и частоты относительно положения статического закрепощения. Как следствие при письме этот навык судорожного дрожания выражается в неразборчивости почерка, в несоразмерности букв в словах и строках, в неритмичности письма, в неспособности писать ровными строками без трафарета или разлиновки листа; да и при наличии разлиновки в бланках различных форм попасть в их графы, как показывает практика, могут далеко не все.

Ответное воздействие такой судорожно-дрожащей моторики на психику не несёт ничего хорошего: последствия от более или менее ярко выраженного синдрома дефицита внимания и сопутствующей ему гиперактивности — до стойкой полноценной шизофрении, порождаемой сочетанием вредоносных факторов, свойственных организации процесса обучения; и то, и другое может свести способность школьника к учёбе практически до нуля и породить много бедствий в жизни общества (с учётом воздействия такого «обучения» на всех без исключения во вступающих в жизнь новых поколениях).

Дальнейший «прогресс» системы образования может выразиться в том, что от выработки навыка рукописного письма система вообще откажется и перейдёт к выработке навыка работы на клавиатуре слепым десятипальцевым методом. Метод, конечно, хорош и необходим во взрослой жизни цивилизованного общества в эпоху господства клавиатуры и мыши[1], осваивать его — надо, но он не развивает мелкой моторики и структуры коры головного мозга так, как это происходит в детстве в процессе освоения каллиграфического письма в стиле прописей 1950-х — начала 1960-х гг.

Кроме того, каллиграфический почерк до эпохи начала массового применения пишущих машинок в документообороте (а потом и в быту многих семей) был показателем личностной культуры. Разборчивость почерка была одним из показателей уважения к человеку, читающему текст. Поэтому в наше время массового применения компьютеров и всевозможной принтерно-множительной техники навык каллиграфического письма утратил то *этическое* значение, какое он имел до начала 1920-х гг.[2]

Тем не менее, если мы действительно хотим снизить утомляемость школьников и студентов, то начальной школе необходимо вернуться к чернильным авторучкам с открытыми перьями и к прописям с почерком образца 1950-х — 1960-х гг. Переход к оптимизированному почерку типа прописей 1970-х гг. может происходить естественным образом в 5 — 6 классе, когда прописи образца 1950-х — 1960-х гг. сделали своё дело в аспекте развития ритмики мелкой моторики. Клавиатурную грамотность на основе слепого 10-пальцевого метода можно осваивать параллельно.

Кроме того, в раннем детстве и в младшем школьном возрасте развитие мелкой моторики рук в разного рода занятиях (игра в бирюльки[3], лепка, аппликация, многие народные ремёсла, рисование в детальности, каллиграфия и т.п.) имеет следствием не столько сам сиюминутный результат игры или деятельности, а развитие структур височные и лобных долей коры головного мозга. Считается, что височные доли отвечают за восприятие реальности посредством органов чувств, а лобные — за движение, постановку и решение задач, т.е. за выработку и осуществление решений. Височные и лобные доли коры головного мозга — универсальны в том смысле, что им всё равно какую информацию обрабатывать: связанную с макро- и мелкой моторикой или же связанную с какой-то иной, сугубо интеллектуальной, деятельностью[4]. Но если они не развиты в раннем детстве и младшем школьном возрасте, то в

---

[1] Это может быть актуальным до тех пор, пока программы распознавания речи не вытеснят клавиатуры и мыши в качестве основных средств управления компьютером для большинства пользователей. Но и эпохе общения с машиной на основе членораздельной речи может придти на смену эпоха управления компьютером на основе программно-аппаратного считывания и интерпретации компьютером биотоков мозга оператора.

[2] Хотя и в наши дни знаком особого уважения к адресату считается написать последний абзац письма, напечатанного на компьютере, от руки и собственноручно подписаться; и понятно, что если рукописное завершение письма — знак уважения, то почерк не должен быть корявым и неудобочитаемым.

[3] Самая простая версия игры в бирюльки такая. Из коробка́ на стол высыпаются спички так, что они образуют кучу. Эту кучу спичек надо разобрать, вынимая из неё по одной спичке так, чтобы другие спички остались неподвижным. Это даёт право на следующий ход. Если хотя бы одна спичка пошевелилась, то снимаемая спичка возвращается в кучу, а право хода переходит к другому участнику игры. Разрешается вынимать спички из кучи пальцами и ранее вынутыми спичками игрока, используя их в качестве «пинцетов» и поддержек в тех случаях, когда пальцы оказываются слишком большими для совершения операции изъятия очередной спички. Побеждает тот, кто смог вынуть большее количество спичек.

В более сложных версиях в бирюльки играют, используя комплект «бирюлек». В его состав входят палочки, крючки (маленькие багры), лестницы, колечки, восьмёрки и прочие фигуры, длина которых не превосходит длины спички. Наличие в комплекте лестниц, багров, колечек и восьмёрок повышает меру связности бирюлек в куче друг с другом и существенно усложняет игру. **Игра в бирюльки — одно из лучших средств выработки — особенно в раннем детском возрасте — мелкой моторики пальцев, кистей, рук в целом со всеми сопутствующими последствиями в виде развития структур коры головного мозга. Кроме того, в аспекте развития психики игра в бирюльки с маленькими детьми при всей её незатейливости и внешней простоте способствует выработке психологических навыков аккуратности и продолжительной сосредоточенности на деле.**

[4] «Лобная доля коры, наверное, может быть названа самой загадочной областью головного мозга. Именно здесь расположена зона, называемая префронтальной корой или же корой префронтальной области полушарий большого мозга, все загадки и возможности которой до сих пор не изучены учеными. В этой области находятся

→→→

последующие возрастные периоды в головном мозгу индивида просто нет ничего, что необходимо для высокоинтеллектуальной и, вообще, — творческой деятельности.

Теперь можно подвести некоторые итоги разделу 2.

- Требование возвращения к раздельному обучению мальчиков и девочек ориентировано:

  на повышение усвоения учебных программ за счёт опоры в учебном процессе на возрастные чувственно-психологические особенности мальчиков и девочек и, соответственно, — на повышение качества образования вне зависимости от содержания учебных программ;

  на устранение из жизни школы «войны полов» за доминирование в классе, что в должно способствовать в последующих поколениях укреплению института семьи в обществе за счёт отсутствия в психике людей бессознательных автоматизмов «войны полов», выработанных в школе при совместном обучении и продолжающих действовать во взрослой жизни — на работе, в семье, в общественной деятельности.

- Требование введения в систему образования специальности «детский тренер по целостному движению и психофизиологическим практикам» ориентировано на то, чтобы:

  обеспечить лучшее освоение учебных программ за счёт выработки у детей уже́ в первом классе навыка произвольно создавать настроение, позволяющее эффективно осваивать учебные программы или осуществлять иные виды деятельности;

  вернуть систему образования к чувственно-интуитивной основе процесса познания и развития образного мышления и средства установления жизненно состоятельных связей абстракций и реальности.

  Реализация этого требования также не связана с содержанием учебных программ.

- Требование организации учебного процесса на основе системы В.Ф. Базарного, обеспечивающей подвижность детей на уроках, ориентировано на сохранение и развитие телесного и психического здоровья школьников и выпускников школ и вузов и также во многом не связано с содержанием учебных программ.

  Прежде всего это касается тех элементов системы В.Ф. Базарного, которые ориентированы не столько на выработку тех или иных конкретных навыков и освоение той или иной фактологии учебных курсов, необходимых во взрослой жизни, сколько на развитие мелкой моторики, системы чувств, образного мышления и общего личностного телесного и психического развития детей в процессе тех или иных занятий: подвижных игр, рисования, лепки, музыкальных занятий — всего того, что делает организм и психику ребёнка способными к эффективной учёбе в аспекте освоения учебных программ.

Что касается содержания учебных программ, то в процессе работы над «Основами социологии» мы сочли за благо осветить эту проблематику в опубликованном в 2014 г. четвёртом томе — см. раздел 14: 14.1. «Каноны и научно обоснованные методы решения частных задач» и 14.2. «Эпоха и система образования».

Если кратко отвечать на вопрос: чему должна учить школа в аспекте образования? — то ответ будет таким:

- В первом классе — кроме выработки навыка произвольного создания *настроения, отвечающего потребностям деятельности* (о чём было сказано выше), вторая по значимости задача — вывести учеников на навык скорочтения (не бессмысленного проговаривания текста под секундомер, как это делается ныне), а в темпе листания,

---

зоны, отвечающие за память, способность человека к обучению и коммуникации, а также за творческие способности и мышление.

В ходе различных экспериментов было обнаружено, что стимуляция этой области головного мозга человека дает ему мощный толчок в плане личностного роста.

В той части, где проходит граница лобной и теменной частей коры, располагаются сенсорная и моторная полосы, которые, как следует из их названий, отвечают за функции движения и восприятия» (А. Могучий. Супертренинг IQ и памяти, чтобы жить 100 лет. Книга-тренажер для вашего мозга. — Приведено по интернет-публикации: http://iknigi.net/avtor-anton-moguchiy/77832-supertrening-iq-i-pamyati-chtoby-zhit-100-let-kniga-trenazher-dlya-vashego-mozga-anton-moguchiy/read/page-2.html).

позволяющего «загрузить» текст в память для последующего осмысления прочитанного и соотнесения его с жизнью.

Скорочтение — необходимая основа для того, чтобы процесс получения образования стал процессом творческого самообразования всех школьников на основе последующего обсуждения ими самостоятельно прочитанного в классе под руководством учителей-предметников.

- Процесс направленного самообразования должен выводить всех на уровень освоения диалектики как метода познания и творчества путём постановки вопросов, выявляющих те или иные неопределённости, и нахождения ответов на эти вопросы, жизненная состоятельность которых подтверждается на основе принципа «практика — критерий истины» (см. Часть 1 работы ВП СССР «Основы социологии»).
- Поскольку жизнь общества и биосферы характеризуется разнородными статистиками, то освоение математики в общеобразовательной школе должно давать представление об описании разнородных процессов в жизни аппаратом теории вероятностей и математической статистики, позволяющее оперировать статистиками в жизни и оценивать динамику течения событий на основе соотнесения статистик разного времени друг с другом, как минимум, на основе графического отображения статистик как наиболее ёмкой формы их представления.
- Учение о диалектике (гносеология) как о генетически запрограммированном для человека способе познания и творчества должно быть понятно всем в возрасте старше 13 — 14 лет на основе того, что они могут наблюдать в их собственной психической деятельности.
- Достаточно общая теория управления должна входить в стандарт всеобщего обязательного образования в силу той роли которую играет в жизни общества преодоление всеобщей управленческой безграмотности.

**То государство, которое первым обеспечит всеобщую познавательно-творческую (гносеологическую) управленческую грамотность населения, — обречено стать мировым лидером.**

- В сопоставлении со школой времён СССР и более раннего периода многократно должна быть увеличена иллюстративная составляющая образовательного процесса (в том числе и кино-иллюстрации), благо современная и перспективная компьютерная и мультимедийная техника это позволяет делать[1]. Тексты, даже при развитости образного мышления учеников, недостаточны для того, чтобы понять многие изучаемые темы, понимание которых требует конкретики образов: это касается, прежде всего, истории, а также многих вопросов биологии и техники. Ну а если образное мышление не развито, а тем более подавляется системой, то текстуально-книжное образование плодит хорошо начитанных идиотов.

Ранее в разделе 10.7 (том 3 работы ВП СССР «Основы социологии») было указано, что образование в своей основе может быть чувственно-интуитивным и текстуально-книжным. При этом было отмечено, что в исторически сложившихся толпо-«элитарных» культурах образование для всех (включая «элиту») строится на текстуально-книжной основе, а образование на чувственно-интуитивной основе — это образование для представителей кланов, несущих ту или иную эзотерическую традицию, а также и для тех, кого кланы «усыновят — удочерят».

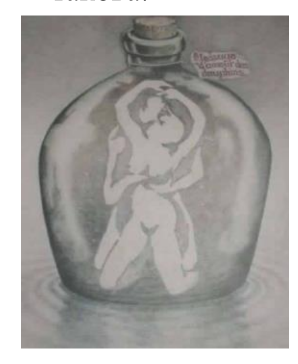
Кроме того, самоучки в истории толпо-«элитарных» культур, которые смогли стать выдающимися деятелями в своих сферах деятельности, также достигали успеха, строя своё самообразование на чувственно-интуитивной основе.

[1] В настоящее время распространение компьютерной техники и сеть интернет позволяют создать Государственный фонд иллюстративных и видеоматериалов по всем учебным курсам школы и вузов и обеспечить к нему свободный доступ всех граждан страны. Создание такого Госфонда может решить задачу повышения качества образования на гораздо более высоком уровне, нежели это позволяла сделать программа кинофикации школ, начало которой было положено в 1930-е гг. В нашем понимании авторы учебников и прочих учебных пособий в наши дни обязаны сопровождать текст адекватными содержанию иллюстрациями в достаточном количестве.

Но в рассмотрение различий функционирования психики в случае освоения образовательных программ на чувственно-интуитивной основе и на текстуально-книжной, мы не вдавались, поскольку это различие должно быть понятно из Части 1 работы ВП СССР «Основы социологии» — см. главу 2, раздел 4.6, главу 5. Поэтому рассмотрим этот вопрос именно по отношению к задаче преображения системы образования.

Принципиальное различие обоих вариантов образования состоит в том, как работает психика в каждом из них.

- Если образование строится на чувственно-интуитивной основе, то последовательность такова:



  - сначала на основе информации, поступающей от чувств (включая и интуицию), психика выстраивает систему образов и мелодий, которая так или иначе доступна внутреннему взору (этот процесс носит нравственно обусловленный характер, что ярко показывает уже приводившийся рисунок, повторно воспроизведённый слева);
  - потом психика — в случае надобности[1] — сопоставляет этой системе образов и мелодий языковые (символьные) формы, работая с которыми, другой человек способен построить в своём мировоззрении систему образов и мелодий в большей или меньшей мере аналогичную системе первого;
  - принцип «практика — критерий истины» позволяет и первому, и второму человеку, привести своё мировоззрение и миропонимание к состоянию адекватности объективной реальности через всё ту же процедуру активизации чувственно-интуитивной основы познания и последующую корректировки системы образов и мелодий и системы её взаимосвязей с языковыми (символьными) формами (систему выражения образов и мелодий через языковые и символьные формы).

- Если образование строится на текстуально-книжной основе, то последовательность иная:
  - **первый этап — чувственно-интуитивное восприятие мира и построение психикой системы образов и мелодий — исключается;**
  - соответственно, первым этапом становится загрузка в психику языковых и символьных форм, которым необходимо сопоставить некие образы, но с этой задачей психика не может справиться правильно, если чувственно-интуитивная основа и процессно-образное мышление не развиты или исключены из процесса;
  - принцип «практика — критерий истины» оказывается недоступным при неразвитости или исключении из процесса чувственно-интуитивной основы, вследствие чего критериями истины становятся так называемые «авторитеты персонально», «авторитетные тексты» и, может быть, — какая-то логика, что вовсе не обязательно гарантирует истинность полученных результатов осмысления прочитанного текста.

Яркий пример жизненной несостоятельности текстуально-книжного образования — широко известная по интернету байка:

«Однажды современных детей-первоклашек попросили нарисовать картинку по четверостишью Пушкина:

*Бразды пушисты взрывая,*
*Летит кибитка удалая.*
*Ямщик сидит на облучке*

[1] Этой надобности может и не быть. Так, если Вы посмотрели без звука некое кулинарное шоу и запомнили видеоряд последовательности действий при приготовлении некоего блюда и все продукты для Вас узнаваемы (либо у Вас есть полная запись без разрывов во времени), то в принципе Вы способны произвести это блюдо и на своей кухне: если не с первого раза, то в результате нескольких попыток. Изустный рассказ или текст рецепта для этого не обязателен.

*В тулупе, в красном кушаке.*

В результате получилось... Ну, начнем с того, что из всех слов самыми понятными оказались "тулуп" и "кушак". Кибитка в представлении детишек оказалась летательным аппаратом. Почему? Ну как, написано же "летит кибитка удалая". У некоторых она оказалась ещё и похожей на кубик (КУБитка). Летающая удалая ки(у)битка занимается весьма воинственным делом — она взрывает.

Что, или, вернее, кого? Бразды пушистые. Это зверьки такие (пушистые же!), помесь бобра с дроздом. То, что по правилам тогда должно было быть "браздов", детей не смутило — и на бедных пушистых браздов посыпались с кибитки гранаты и бомбы.

За геноцидом браздов наблюдает некая личность в тулупе и красном кушаке и с лопатой. Это ямщик. Носитель тулупа и кушака, по мнению детей, никакого отношения не имеет к кибитке и творимым ею безобразиям.

Рождённый копать — летать (на кибитке) не может!

Самым трудным словом оказался облучок. Часть детей вообще не поняла, что это такое и с чем его едят, в результате ямщик с лопатой (а чем ему ещё ямы копать, он же — ямщик!) оказался сидящим на "пятой точке".



В другом варианте ему предлагалось сесть на маленький обруч (обр(л)учок) и, балансируя лопатой, наблюдать за взрыванием браздов.

В результате нету несущейся в облаке искрящегося под солнцем снега кибитки с веселым бородатым дядькой в тулупе и кушаке на козлах.

Вместо этого над землёй несется кубическая летающая хреновина, под её смертоносными ударами летят кровавые ошметки несчастных пушистых браздов, а за всем этим, балансируя на обруче на краю вырытой ямы, наблюдает люмпенская личность в тулупе и красном кушаке, с лопатой».

Вне зависимости от того, лежит в основе этой байки действительно имевшее место событие, либо она полностью выдумана, тем не менее она очень точно показывает порочность построения системы образования на текстуально-книжной основе: ребёнок может сопоставить тексту в подавляющем большинстве случаев только те образы, какие уже есть в его психике; если эти образы неадекватны той реальности, какая стоит за предлагаемым ему текстом, то текст будет понят в большей или меньшей мере извращённо, что и показывает предельно ярко эта байка. С течением времени ошибки в мировоззрении и миропонимании, формируемых образованием на текстуально-книжной основе, будут накапливаться тем в большей мере, чем сильнее подавляется чувственно-интуитивная основа освоения и производства новых знаний и навыков и образное мышление[1].

---

[1] В этой связи напомним, что в СССР ещё в 1930-е гг. была начата программа кинофикации школ: см.: Леонтьева С. Дискуссия о «живом слове». — ж. «Неприкосновенный запас», № 2, 2008: к истории медиаобразования в советской школе (http://www.intelros.ru/readroom/nz/nz_58/2396-diskussija-o-zhivom-slove-k-istorii.html). Кинофикация школ, по крайней мере в столицах и областных центрах, стала реальностью в 1950-е гг.: в школах были предусмотрены классы, в которых можно было показывать фильмы. Стандарт школьного кино тех лет был основан на киноплёнке шириной 16 мм со звуковой дорожкой, что в масштабах страны обеспечивало ощутимую экономию средств (кинотеатры работали на стандарте, основанном на киноплёнке шириной 35 мм, а широкоформатные — на 70-миллиметровой плёнке). В то время были экранизированы многие темы из школьных учебников физики, химии, биологии, истории, литературы. Однако в 1960-е программа съёмки фильмов для сопровождения учебного процесса в школах была придушена, а в постсоветской России не была возобновлена. Частота просмотра учебных фильмов в старших классах школ в областных центрах СССР во второй половине 1960-х — первой половине 1970-х гг. редко когда была выше, чем 3 — 4 киноурока по всем предметам за четверть, что было явно недостаточно, не говоря уж о том, что многие учебные фильмы оставляли желать лучшего — как в аспекте подачи материала, так и в аспекте качества изображения.

Поэтому из системы образования, построенной на текстуально-книжной основе и подавляющей чувственно-интуитивную основу и образное мышление (в том числе и обездвиженностью) могут выходить не только масса заведомых левополушарно-«мыслящих» дебилов среднестатистического уровня тупости и творческой недееспособности, но и обстоятельно и разносторонне начитанные *выдающиеся идиоты*, которые будут восприниматься в качестве хорошо образованных умных людей[1]. Но такими хорошо обстоятельно и разносторонне начитанными дебилами и выдающимися идиотами можно легко манипулировать потоком слов и символов точно также, как мы управляем компьютерами на языках программирования разных уровней. Как и в случае управления компьютером вопрос о соотнесении языковых и символьных форм с реальностью жизни в задаче манипулирования дебилами и выдающимися левополушарно-«мыслящими» идиотами, решается оператором, программистом и заказчиком самих программ и процедур их реализации в конкретике жизненных обстоятельств.

Распространению такого рода массового идиотизма будет способствовать и дальнейшее распространение всевозможной компьютерной техники, в «общении» с которой вырастают многие дети нашей эпохи[2], а также интеграция в перспективе в единую систему организма

---

Кроме того, с 1965 г. в СССР на специально выделенном телеканале было организовано телевещание для школьников и студентов вузов в соответствии с учебными программами: по этому каналу шли программы по разным учебным предметам, однако они не всегда совпадали с учебными планами и расписаниями уроков в конкретных школах, а видеомагнитофоны в то время в СССР были только студийные (бытовых не было). Кроме того, до конца 1970-х гг. на большей части территории СССР был доступен только 1 канал телевещания. В годы перестройки этот образовательный телеканал прекратил своё существование, а в постсоветские времена не был возобновлён. Импорт такого рода телепрограмм из «передовых» стран Запада, не смотря на познавательную полезность многих из них, в целом является выражением криптоколонизации страны.

Т.е. получается так, что «деспот-тиран» И.В. Сталин поддержал программу кинофикации школ, и эта программа была направлена на то, чтобы вернуть школу от текстуально-книжной основы образования к чувственно-интуитивной. И это объективно содействовало тому, чтобы открыть всем учащимся школ возможность подняться на уровень жреческой власти, носители которой во все времена получали образование на чувственно-интуитивной основе. Т.е. кинофикация школ работала на построение истинного народовластия, в котором обретение жреческой власти доступно всем.

А «гуманисты»-либералы «десталинизаторы», борцы со всевозможными «тираниями» в послесталинские времена построили систему образования на текстуально-книжной основе, подавляющую чувства, интуицию, процессно-образное мышление, не говоря уж о том, что обездвиженностью и гиподинамией она разрушает здоровье поколений, которая производит биороботов на биологической основе вида «Человек разумный». Т.е. «гуманисты»-либералы в действительности — пособники и проводники жесточайшей тирании, компрачикосы по отношению к другим, и сами калеки в аспекте развитости чувственно-интуитивной основы психики и процессно-образного мышления.

[1] Как же: они легко заполняют огромные кроссворды и побеждают в интеллектуальных телевизионных играх, знают ответы на любой вопрос, говорят и читают на нескольких языках.

К этому типу биороботов принадлежат Е.Т. Гайдар и многие из его сподвижников.

[2] «В 2007 году специалисты заметили, что с каждым годом все больше детей — представителей цифрового поколения страдают расстройством внимания, потерей памяти, низким уровнем самоконтроля, когнитивными нарушениями, подавленностью и депрессией.

Исследования показывают, что в мозгу представителей цифрового поколения наблюдаются изменения, похожие на те, что появляются после черепно-мозговой травмы или на ранней стадии деменции — слабоумия, которое обычно развивается в старческом возрасте.

В это сложно поверить, но среднестатистический семилетний европеец уже провел у экранов больше года своей жизни (по 24 часа в сутки), а 18-летний — больше четырех лет! (…)

Мозг нужно развивать и кормить. Все наши мысли, действия, решения сложных задач и глубокие размышления оставляют след в нашем мозгу. «Ничто не может заменить того, что дети получают от собственного, свободного и независимого мышления, когда они исследуют физический мир и сталкиваются с чем-то новым», — утверждает британский профессор психологии Таня Бирон.

(…) с 1970 года радиус активности детей (пространства вокруг дома, в котором дети свободно исследуют окружающий мир) сократился на 90 %! Мир сжался до экрана смартфона. Дети забыли и, что еще хуже, просто не знают, каково это — бегать под дождем, пускать кораблики, лазать по деревьям или просто болтать друг с другом.

Они часами сидят, уткнувшись в свой смартфон. А ведь им необходимо развивать свои мышцы, знать о рисках, которые приготовил для них мир, и просто взаимодействовать со своими друзьями. (…)

→→→

человека и компьютера. Профилактировать это можно только одним путём — путём ограничения доступа детей к компьютерной технике в их свободном времяпрепровождении.

**Кроме того, система образования, подавляющая чувства, интуицию, процессно-образное мышление, является генератором бюрократизма, поскольку создаёт кадровую базу бюрократии — множество людей, воспринимающих мир исключительно как поток текстов и слов, но не способных увидеть за словами и текстами действительность. Часть из них становится профессиональными бюрократами**[1], а другая — бо́льшая часть — подвластными бюрократам обывателями, порабощёнными тезисом «я — человек маленький, что я один могу поделать?», вследствие чего схема осуществления власти, представленная на рис. 3[2], остаётся вне их чувств и соображения и представляется им не реально открытой возможностью изменить жизнь, а несбыточной сказкой.

С системой образования связана и проблема коррупции:

---

Мозг формируется, когда есть внешние стимулы и чем больше их будет — тем лучше для мозга. Поэтому очень важно, чтобы дети исследовали мир физически, но не виртуально. Это нужно растущему мозгу, как и тысячу лет назад.

Также ребенку нужен здоровый и полноценный сон. Но современные дети не способны выйти из Интернета и оторваться от компьютерных игр. Это сильно сокращает длительность их сна и ведет к нарушениям. Какое может быть развитие, когда ты уставший и у тебя болит голова, а школьные задания никак не лезут в голову?!

Ты спросишь, как же цифровые технологии могут изменить мозг ребенка? Во-первых, количество внешних стимулов ограничивается из-за однообразного времяпровождения в Интернете. Ребенок не получает необходимого ему опыта, чтобы развить достаточно важные участки мозга, которые отвечают за сопереживание, самоконтроль, принятие решений…

А то, что не работает, отмирает. Ведь у человека, который перестал ходить, атрофируются ноги? Дети не привыкли запоминать информацию — им проще найти ее в поисковых системах. Вот тебе и проблемы с памятью. Они ее совершенно не тренируют.

Думаешь, что дети стали намного умнее благодаря Интернету? А знаешь ли ты, что нынешние одиннадцатилетние выполняют задания на таком уровне, который демонстрировали восьми- или девятилетние дети 30 лет назад. Исследователи отмечают, что одной из основных причин этого является жизнь в виртуальном мире.

«Я опасаюсь, что цифровые технологии инфантилизируют мозг, превращая его в подобие мозга маленьких детей, которых привлекают жужжащие звуки и яркий свет, которые не могут концентрировать внимание и живут настоящим моментом», — говорит Сьюзен Гринфилд.

Но ты еще можешь спасти своих детей! Достаточно просто ограничить время пользования всевозможными гаджетами. Ты будешь удивлен, но Стив Джобс, гуру цифровой индустрии, именно так и делал. Его дети не пользовались айпадом вообще, а другие гаджеты им запрещалось использовать по ночам и в выходные дни.

Крис Андерсон, главный редактор американского журнала «Wired», один из основателей 3D Robotics, также ограничивает своих детей в использовании гаджетов. Правило Андерсона — никаких экранов и гаджетов в спальне! «Я, как никто другой, вижу опасность в чрезмерном увлечении Интернетом. Я сам столкнулся с этой проблемой и не хочу, чтобы эти же проблемы были у моих детей». Сыновья создателя сервисов Blogger и Twitter могут пользоваться своими планшетами и смартфонами не больше 1 часа в день, а директор OutCast Agency, ограничивает использование гаджетов в доме 30 минутами в день. Его младшие дети совсем не имеют гаджетов».

Вот тебе и ответ на вопрос «что нужно делать?». Позаботься о подрастающем поколении. Подумай, какое будущее их ждет через 10-20 лет, если они сегодня проводят полдня перед экранами своим суперсовременных гаджетов» (http://hitrostigizni.ru/blog/43502167984/ZHutkie-posledstviya-tsifrovoy-eryi:-posle-etogo-tyi-zapretish-s?utm_campaign=transit&utm_source=main&utm_medium=page_3&domain=mirtesen.ru&paid=1&pad=1&mid=107C774A7B0AF13D70B934E16E7B61A8).

[1] **Если исследования активности разных зон мозга позволят выявить «нейрофизиологический портрет бюрократа», то необходим законодательный безусловный запрет на работу в органах государственной и хозяйственной власти таких людей, если не вообще, то как минимум — на руководящих должностях. Т.е. среди номинально властных должностных лиц, чьи слово и подпись придают властную силу управленческим решениям, бюрократов быть не должно.**

Тем либерально недомыслящим, кто будет настаивать, что это было бы нарушением «прав человека» в отношении не допущенных в органы власти по причине нейрофизиологически обусловленной склонности к бюрократизму, следует понять, что они занимаются демагогией, а реальные посягательства на права человека это не только дело рук тех или иных отдельно взятых тиранов, а системное качество власти бюрократов.

[2] См. раздел 13.2.2 4-го тома работы ВП СССР «Основы социологии». Если же кратко, то суть этого рисунка в том, что «ноосфера» планеты Земля и разум Космоса — это не выдумка впавших в маразм В.И. Вернадского и П.Т. де Шардена, а часть объективной реальности, с которой всякий человек может взаимодействовать осмысленно, если поймёт, что этика не локализована в пределах общества, в является общевселенским явлением.

- Для того чтобы разрешать имеющиеся в обществе проблемы и профилактировать возникновение новых проблем, необходимо знать биологию биоценозов, биологию человека и основы медицины, личностную и коллективную психологию, историю развития культуры, экономику и финансы, теорию управления и её связи с практикой общественной жизни, государственного управления и хозяйственной деятельности. Т.е. необходимо знать и видеть проявление в жизни объективных закономерностей всех шести групп, о которых речь шла неоднократно ранее.

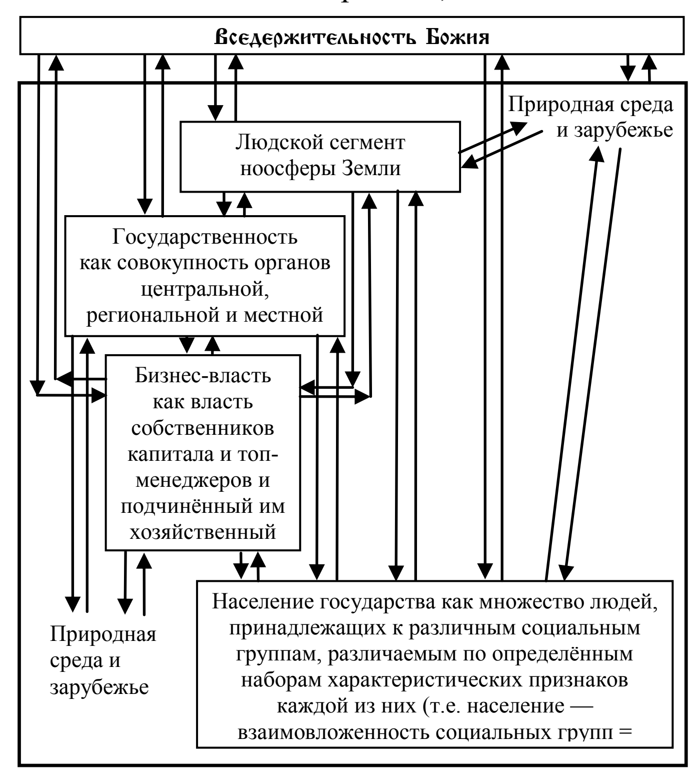



*Рис. 3. Схема взаимосвязей частных процессов управления и самоуправления в жизни государства*

- Для того чтобы стать коррупционером, всё это знать не обязательно. Достаточно владеть бюрократическим профессиональным слэнгом (это даёт вузовское образование по соответствующим специальностям) и знать: кого конкретно можно безнаказанно «доить» и «стричь»? кому из вышестоящих по иерархии власти нести, причитающуюся ему долю «настриженного» и «выдоенного», и как её правильно передать? кто принадлежит к своей группировке «дояров» и «стригунов», а кто принадлежит конкурирующим группировкам?

  В таких условиях «жертвы борьбы с коррупцией», проходящие по уголовным делам, это в большинстве своём — мелкие коррупционеры, за которых некому заступиться; алчные и не волне интеллектуально здравые одиночки, не вписавшиеся в ту или иную группировку «дояров» и «стригунов»; представители конкурирующих группировок, которые так или иначе в силу разных причин «подставились» под бой в конкурентной борьбе за контроль над коррумпированной сферой деятельности или теряют свои позиции, вследствие чего целенаправленно подавляются и искореняются группировками-конкурентами или новыми поколениями своей же группировки; те, кто нарушил корпоративную дисциплину, в силу чего показательно приносится группировкой в жертву, исходя из её интересов (чтобы другим неповадно было нарушать корпоративную дисциплину, чтобы показать обществу и вышестоящему начальству успехи «в борьбе с коррупцией» и т.п.).

Если соотносить сказанное выше с жизнью, то в России наших дней главный генератор коррупции — дефективное, т.е. не адекватное реальности жизни образование в области социологии, политологии, экономики и финансов, истории развития культуры, теории государства и права, государственного и муниципального управления. Те, кто оканчивает вузы по специальностям этого профиля и хотел бы решать проблемы страны, приходя на работу в органы государственной власти и сферу управления экономикой, сталкиваются с тем, что изученные ими в вузах теории не дают ответа на вопросы о том, как общество порождает те или иные реальные проблемы? как можно реально подавить генераторы этих проблем? сталкиваются с тем, что теории, освоенные в вузе, весьма далеки от практики деятельности тех подразделений, в которые они пришли работать.

Осознав это, бывший студент оказывается перед выбором:

- найти себе другую работу, чтобы уйти из сферы управления, в которой он реально не может сделать ничего полезного для общества;
- продолжать протирать штаны и юбки, медленно делая административную карьеру и уклоняясь от какой бы то ни было криминальной деятельности;
- приобщиться к одной из внутриаппаратных группировок, которые так или иначе злоупотребляют властью и в той или иной форме коррупционны.

И некоторая доля выбирает третье, причём в ряде случаев — они делают этот выбор ещё до поступления в вузы и учатся по специальностям соответствующего профиля подготовки для того, чтобы освоить профессиональный слэнг бюрократии, владение которым открывает дорогу во власть и возможность приобщиться к корпорации коррупционеров.

В таких условиях коррупционеры, даже если они не составляют подавляющее большинство занятых в государственном управлении, вносят весомый вклад в формирование образа государственной власти во мнении подвластного общества и в отношение к власти простых людей, потому, что **оставшиеся вне коррупционной деятельности, не имея за душой после вузов знаний биологии биоценозов, биологии человека и основ медицины, личностной и коллективной психологии, экономики, истории развития культуры, теории управления и её связей с практикой общественной жизни, государственного управления и хозяйственной деятельности, — не могут сами соорганизоваться и изменить характер работы государственного аппарата и сферы управления в экономике**.

Т.е. проблема не в том, что некоторая доля госслужащих и депутатов — коррупционеры, а в том, что те, кто не желает быть коррупционером, не в состоянии самоорганизоваться для решения и профилактирования проблем, поскольку для этого необходимо владеть адекватными знаниями (освоить и переосмыслить научные теории), которых вузы страны не дают студентам и выпускникам. А в силу занятости на работе и неразвитости личностной познавательно-творческой культуры у них нет ни времени, ни сил для того, чтобы выработать знания, необходимые для решения проблем, самостоятельно с нуля.

Соответственно этому, работоспособная стратегия борьбы с коррупцией может начинаться только с проведения в жизнь политики изменения государственных стандартов высшего профессионального образования в области социологии, политологии, экономики и финансов, истории культуры, теории государства и права, государственного и муниципального управления. Вузы должны давать жизненно состоятельные знания о том, как общество порождает проблемы и как их до́лжно искоренять и профилактировать, а не заставлять зубрить наукообразные тексты, в которых наглая бессодержательная демагогия переплетена со вздором и заведомой ложью. Выявление же конкретных коррупционеров, их многоуровневых развётвлённых группировок и пресечение их деятельности — только завершающий, и притом не главный, этап в деле искоренения коррупции как социального явления.

Второй фактор, способствующей коррупции, воспроизводству коррупции — статья 13, часть 2 ныне действующей конституции РФ, которую уже затрагивали в связи с проблемами организации государственного управления:

«Никакая идеология не может устанавливаться в качестве государственной или обязательной».

К проблеме искоренения коррупции статья 13.2 имеет самое прямое и непосредственное отношение. Дело в том, что единственная защита от продажности должностного лица — его верность великой Идее — Идее общественной в целом значимости, а ещё лучше — глобальной общечеловеческой значимости. Если такой Идеи в обществе нет, а есть только демагогия на темы патриотизма, то коррупция неизбежна. Если Идея есть (третий приоритет обобщённых средств управления), то деньги могут служить ей, а если Идеи нет, то деньги (четвёртый приоритет обобщённых средств управления / оружия) — для подавляющего безыдейного большинства становятся наивысшей ценностью, стяжание — высшим смыслом жизни, и действует принцип «не пойман — не вор» и попробуй нас — организованных коррупционеров — в одиночку поймать и обвинить в воровстве. Поэтому, чтобы действительно изжить коррупцию,

- система образования должна давать адекватные жизни знания о порождении обществом проблем и о подавлении и искоренении генераторов проблем в жизни общества;

- государственная идеология должна выражать общенародную Идею глобальной значимости.

Но все знания и навыки — только приданое к типу строя психики, к характеру индивида, в основе которого лежит его тип строя психики, более или менее устойчивый на протяжении рассматриваемого периода жизни личности.

В толпо-«элитарном» обществе *задача выведения детей на человечный тип строя психики к началу юности и формирования на его основе праведного человеческого характера* не только не возлагается государством на систему образования, но и не принимается бюрократизированной системой образования в качестве живого (т.е. не форматируемого[1]) дела, которому педагоги всех уровней системы должны служить не за страх, не за деньги, а на совесть — свободно-творчески от щедрот души; и в этом деле система не поддерживает педагогов. В истории России это неприятие выразилось в том, что наследие П.Ф. Лесгафта, А.С. Макаренко и многих других педагогов, которые были не только учителями, но и воспитателями, — не востребовано системой; тем более не востребовано оно в аспекте воспитания новых поколений учителей-наставников.

Проблема бюрократизированной системы образования при решении задачи *воспитания праведного характера на основе человечного типа строя психики, который должен достигаться к началу юности,* состоит в том, что характер формируется в реальной деятельности, а не в разного рода искусственно созданных заформализованных условиях. Разного рода «деловые игры», включая и их разновидность «метод кейсов»[2], в которых все участники знают свои роли, могут быть полезны в деле выработки разного рода навыков (большей частью — навыков-автоматизмов деловой коммуникации, но никак не познавательно-творческих). «Мистерии» отличаются от деловых игр тем, что распределение ролей в них знают только сценаристы и организаторы-постановщики, а также некоторые из ведущих участников, задача которых быть «информированным меньшинством»[3], т.е. внешне выглядеть «как все», но при этом вести всех прочих сквозь сценарий «мистерии», вынесенной в толпу, к её конечным целям и подведению итогов — оценке роли каждого из не посвящённых в сценарий участников. Т.е. «мистерия» — тоже «деловая игра», которая проводится в среде того или иного множества людей без оповещения всех участников о её целях и сценариях. «Мистерии» позволяют спровоцировать проявление тех или иных навыков и тех или иных особенностей нравственности и этики, раскрыть те или иные таимые или не проявляющиеся особенности характеров или таимые миссии[4], но не могут быть средством формирования характеров. То же касается и «квестов»[5]: с их помощью можно ограниченно

---

[1] Невозможность форматирования (формализации) делает любое такого рода дело для бюрократии, как минимум — «неинтересным», а как максимум — «экстремизмом, подрывающим основы системы».

[2] «Метод кейсов (англ. *Case method*, кейс-метод) метод конкретных ситуаций, метод ситуационного анализа) — техника обучения, использующая описание реальных экономических, социальных и бизнес-ситуаций. Обучающиеся должны исследовать ситуацию, разобраться в сути проблем, предложить возможные решения и выбрать лучшее из них. Кейсы основываются на реальном фактическом материале или же приближены к реальной ситуации» (Википедия).

[3] См. комментарии к публикации «Учёные выяснили, что людям свойственно быть “баранами” и слепо идти за тем, кто стал лидером» (http://www.newsru.com/world/15feb2008/sheep_print.html) в разделе 9.1 (том 2 работы ВП СССР «Основы социологии»).

[4] Сценарии многих фильмов жанра «про разведчиков и диверсантов» содержат сюжетные линии, в которых выпускников разведшкол, как бы забрасывают на территорию противника, где их якобы захватывает контрразведка, и далее выпускники либо начинают сотрудничать с нею, либо стойко переносят допросы и издевательства. Потом выясняется, что это всё было проверкой в условиях имитации. Те, кто начал сотрудничать с контрразведкой противника, уничтожаются за ненадобностью, а те, кто прошёл такую проверку, — употребляются по назначению.

[5] «Квест» — от английского «quest» — поиск.

«Современное образование делает уклон на то, чтобы учащиеся овладевали определенными компетенциями, что отражено в стандартах рабочих программ школ и ВУЗов, а также в Федеральном законе об образовании РФ, в котором компетентностный подход является важным направлением обновления образования [5. Федеральный закон от 29.12.2012 № 273-ФЗ (ред. от 05.05.2014) "Об образовании в Российской Федерации"]. Также актуальным на сегодняшний день являются инновационные технологии в образовательном процессе, т.е.

→→→

вырабатывать те или иные навыки и стимулировать самостоятельное освоение фактологии учебных программ, но как средство формирования характеров они в подавляющем большинстве случаев неработоспособны.

Кроме того, если тема «квеста» неинтересна, то в нём нет стимулов к тому, чтобы вовлечь в учебный процесс учащихся: и в этом случае упрёки в адрес учителей в том смысле, что они не смогли заинтересовать учеников, — бесполезны, поскольку освоение знаний и выработка навыков — не развлекательное шоу, и не соревнование честолюбий, а — работа, которая должны быть выполнена даже в том случае, если сама по себе она — не развлечение и её полезность в настоящем для обучаемых не очевидна. Поэтому учебный процесс должен строиться на основе выработки произвольного навыка создания учащимися настроения, позволяющего работать, а не на основе возбуждения интереса или эксплуатации как-то возникших в среде учащихся интересов.

**Характеры формируются в реальной жизни, а не в искусственно созданной ситуационной среде «деловых игр», «мистерий», «квестов».**

Для формирования характера требуется, чтобы индивид сталкивался с результатами своей деятельности и мог бы осмыслить те качества своего характера, которые выразились именно в этих результатах, а после этого осмысленно проявить свою волю по отношению прежде всего к себе самому.

Поэтому хотя учебный процесс в общеобразовательной школе, а потом в вузе, — это тоже одна из составляющих реальной жизни, однако не очень-то подходящая для формирования характера. Дело в том, что учебный процесс, охватывающий 10 и более лет, даёт результаты, распределённые по интервалу времени, начало которого приходится на окончание учёбы, а завершение — на окончание жизни: именно в этот период в практической деятельности выражается и жизненная состоятельность учебных программ, и качество их освоения в ходе учёбы. Поэтому индивид может осмыслить результаты своей учёбы только во взрослом возрасте, и это осмысление может быть полезным для формирования характера не его самого, а для формирования характеров его детей и внуков — как в личностном общении с ними, так и в передаче им своего жизненного опыта в процессе формирования их духовного наследия (т.е. эгрегориально); свой характер он может изменить на основе такого переосмысления, но всё же

---

использование особых форм, методов, способов, приёмов в учебно-воспитательном процессе. Одним из таких способов является урок-квест. Это довольно новое понятие, используемое на занятиях. Данная форма уроков постепенно начинает включаться в занятия по различным дисциплинам, но требует кропотливой подготовки к разработке данного вида уроков, потому что в нём должны быть все признаки урока как учебной формы работы, и одновременно игровой формы обучения. Игровая форма уроков часто приобретает наибольшую популярность на занятиях во многих образовательных учреждениях, т.к. сейчас в интернете встречается очень много разработок, пояснительных записок учителей, которые используют особые формы уроков в том числе и игровые» (Кравков А.А. Использование урока-квеста как инновационной технологии в современном образовании с целью формирования у учащихся определенных компетенций на уроках информатики. http://sci-article.ru/stat.php?i=1443515206 — Сайт Sci-article. Публикация научных статей).

«**Урок-квест — это урок-приключение,** вынесенный за рамки одной аудитории. (…)

**Основные составляющие квеста**

**Учитель:**

Определяет тему квеста.

Готовит разнообразные задания для станций (кабинетов). Работа на станции происходит по такому принципу: Команда получает блиц-задание, которое выполняет всем составом, затем участники делятся на три группы и решают остальные задания в малых группах.

Разрабатывает маршрут квеста — карту. Карта — важна, т.к. педагог-руководитель станции проверяет выполнение заданий и заносит в карту количество баллов, набранные командой на данной станции.

Формирует команды, равные по количеству учеников и по уровню знаний.

**Ученик:**

Получает список тем, которые нужно повторить, или вопросов, на которые нужно найти ответы, чтобы справиться с заданиями квеста. Это поисковый этап.

В процессе самого урока выполняет правильно как можно больше заданий за 10-13 минут. Время на прохождение станции строго лимитировано — это дисциплинирует команду и помогает поддерживать темп урока и интерес учеников» (Ахапкина М.Е., учитель английского языка гимназии «Пущино»: http://questforstudy.ru/about).

во взрослую жизнь лучше входить с праведным характером, в основе которого лежит человечный тип строя психики.

Именно из того обстоятельства, что отложенность в далёкое будущее осмысления результатов учебного процесса делает учебный процесс непригодным для формирования характеров, проистекало желание Советской власти сделать школу «трудовой»[1].

Трудовая деятельность при условии, что продолжительность цикла «начало работы — её результат» не превосходит продолжительности года (календарного, а лучше — учебного), позволяет учащимся (по крайней мере средних и старших классов) осмысленно относиться к своему участию в коллективной трудовой деятельности и к результатам коллективного труда, понять их обусловленность нравственностью и этикой его самого и других участников трудового коллектива, прочувствовать и осознать пользу трудовой деятельности и для общества, и для самих её участников.

**Однако для мотивации к труду нет ничего более убийственного, нежели бесполезность предлагаемого «труда».**

Именно вследствие того, что на так называемых «уроках труда» без пользы перемалывались материальные ресурсы и не производилась никакая полезная продукция, они на протяжении всего времени существования СССР были развращающе вредны, поскольку стимулировали развитие бессознательных автоматизмов делать плохо порученное дело, но не давали возможности освоить хоть какую-то профессию для участия в общественном объединении труда взрослых или индивидуальное ремесло.

Задача интеграции школы и общественного производства с целью формирования у подрастающих поколений добросовестности в труде и выработки праведных характеров в СССР — так и не была решена, в том числе и потому, что фабрично-заводские училища, а потом профессионально-технические училища, расценивались как учебные заведения второго сорта, в которые большей частью попадали те, кто не смог учиться в общеобразовательной школе на «хорошо» и «отлично»; т.е. в силу каких-то причин не запоминал содержание текстов, предлагаемых учебными программами. Соответственно в вузы СССР непосредственно после получения среднего образования поступали большей частью выпускники школ, а не профтехучилищ. Попытка вовлечь школьников общеобразовательных школ в трудовую деятельность на основе создания межшкольных учебно-производственных комбинатов, которые учащиеся нескольких прикреплённых к комбинату общеобразовательных школ посещали 1 — 2 раза в неделю, тоже оказалась неэффективной именно вследствие длительных перерывов между двумя последовательными посещениями комбината, что не соответствует возрастной психологии (уровню развитости психики подростков), которая требует каждодневной трудовой деятельности как фактора, под воздействием которого формируется характер, и который сопутствует прочей учёбе.

Единственный, кому в нашей стране проблему интеграции реально общественно полезной трудовой деятельности в учебный процесс удалось решить на системном уровне (уровне — «пилотного проекта», доказавшего свою эффективность), — был уже упоминавшийся А.С. Макаренко.

Именно вследствие этого система А.С. Макаренко не только давала полноценное образование, не только позволяла детям освоить их творческий потенциал, но и формировала характеры, помогая детям (в том числе и малолетним преступникам) преодолеть ошибки и пороки их прошлого воспитания и самовоспитания.

«Те самые «три кита» системы Макаренко — воспитание трудом, игра и воспитание коллективом — были у нас причудливо искажены. Вот, скажем, труд, или, как это ещё иронически называют, «трудотерапия».

[1] http://pedagogical_dictionary.academic.ru/3208/%D0%A2%D1%80%D1%83%D0%B4%D0%BE%D0%B2%D0%B0%D1%8F_%D1%88%D0%BA%D0%BE%D0%BB%D0%B0 (Педагогический терминологический словарь).

Думается, многие могут повторить вслед за героем Василия Аксёнова из повести «Звёздный билет»: «Учили нас в школе труду. Это такой урок, на котором хочется всё ломать». Святая правда. Если «труд» — это такая штука, где все уныло клеят коробочки или шьют брезентовые рукавицы, то никакого «воспитания» из этого не выйдет. Кстати, сам Макаренко был с этим согласен: «Эти мастерские, сапожная, швейная и столярная, считались альфой и омегой педагогического трудового процесса. Они вызывали у меня отвращение. Я совсем не понимал, для чего они устроены. Поэтому я закрыл их через неделю».

Труд, и уже без кавычек, состоял в том, что Макаренко своим малолетним преступникам доверял. И потому они с нуля построили два высокотехнологичных завода — по производству электромеханических инструментов (австрийская лицензия) и знаменитых фотоаппаратов ФЭД (немецкая лицензия). Колонисты освоили сложнейшие технологии, успешно работали и давали хай-тек-продукцию своего времени. Это было смело до безумия. Попробуйте себе представить современную колонию для несовершеннолетних, которая наладила бы выпуск, скажем, компьютерных игр или антивирусных систем. Не бывает? А вот тогда очень даже было!

То же самое с коллективизмом. Если немцы, изучавшие и внедрявшие систему Макаренко, делали ставку на труд, то японцам очень понравилось сочетание ответственности и творчества, а также круговой коллективной поруки. В 1950-е годы работы Макаренко стали там издавать массовыми тиражами. Для руководителей предприятий. И теперь практически все японские фирмы строятся по лекалам трудовой колонии нашего педагога.

И вдвойне обидно, что эти самые принципы Макаренко теперь возвращаются к нам. В виде «корпоративных мероприятий», «тим-билдинга» и «умения работать в команде». В виде «воспитания сотрудника путём повышения его мотивации»[1].

Но система А.С. Макаренко это — дебюрократизация школы и привлечение в неё добросовестных педагогов-творцов, поскольку всякое творчество уникально и потому не поддаётся форматированию и формализации в стиле «делай так — получи результат», «правильно заполни графы в отчётности — ты хороший педагог»; либо это — общественная инициатива, ставящая перед школой задачу формирования характера в реально общественно полезной трудовой деятельности в качестве первоприоритетной, которой задача *дать полноценное образование, соответствующее эпохе и перспективам,* — только сопутствует. И только такая расстановка приоритетов позволяет всегда поддерживать образование на уровне требований эпохи и перспектив.

Внутренний Предиктор СССР
15 февраля 2016 г.

[1] «Парадокс системы Антона Макаренко. Её внедряли во всём мире, но не у нас» (еженедельник «Аргументы и факты», № 11 от 13.03.2013 г.: http://www.aif.ru/society/history/paradoks_sistemy_antona_makarenko_ee_vnedryali_vo_vsem_mire_no_ne_u_nas).

# *Приложение.*
# *Фрагмент статьи Е.Ш. Буха «Лесгафт и его теория формирования нравственных основ личности»*[1]

В 1889 г. П.Ф. Лесгафт написал статью «Антропология и педагогика», в которой утверждал, что педагогика должна быть частью новой антропологии — науки о человеке. В русском языке синоним антропологии — человековедение.

В 1893 г. слушатель домашних курсов И.М. Сибиряков подарил П.Ф. Лесгафту 350 тысяч рублей[2]. На эти деньги была организована Санкт-Петербургская биологическая лаборатория, в которой могли работать учёные, не имевшие средств для своих исследований. Это был прообраз научно-исследовательского института.

В 1896 г. при лаборатории были открыты курсы воспитательниц и преподавательниц физической культуры. Из них выросли знаменитые курсы П.Ф. Лесгафта, директором которых он оставался до дня своей смерти 28 ноября 1909 года.

Один из сотрудников лаборатории, В.Л. Комаров, сказал на похоронах: «Лесгафт слишком опережал своё время. Время его в России ещё не пришло».

В чём же заключается сущность закономерностей развития человека, открытых Лесгафтом?

Его научная теория в отличие от многих педагогических сочинений не содержит добрых пожеланий или ценных указаний. Её можно изложить строгим, почти математическим языком. Надо только договориться об однозначном понимании терминологии и источниках тех или иных утверждений.

Основную теорему П.Ф. Лесгафта можно сформулировать так:

> Каждый ребёнок, родившийся без патологии, может вырасти высоконравственной личностью, если ему будут созданы условия воспитания и самовоспитания, близкие к нормальным.

Предварительно определимся с терминами.

- Высоконравственная личность — это человек добродушный, трудолюбивый, мудрый и правдивый. Понятно, что высоконравственная личность может обладать множеством других положительных качеств, но это тот минимум, без которого нет такой личности.
- Добродушный — любящий людей, стремящийся делать людям добро.
- Трудолюбивый — получающий удовольствие от труда на общее благо (термин «трудоголик» ничего общего с трудолюбием не имеет).
- Мудрый — способный предвидеть последствия от своих и чужих поступков.
- Правдивый — никогда не отступающий от правды, не терпящий лжи и лицемерия.
- Нормальные условия воспитания — это именно такие условия, которые нужны для формирования высоконравственной личности и которые более подробно будут изложены далее.
- Воспитание — это процесс усвоения ребёнком опыта предыдущих поколений.

---

[1] Автор — Ефим Шмульевич Бух, преподаватель Московского городского педагогического университета. Опубликовано в журналах: «Народное образование» № 2, 2005. — С. 189 — 196; «Школа и производство» № 1, 2005. С. 10. Комментарии в сносках по тексту приводимого фрагмента и форматирование абзацев — наши.

[2] Напомним, что это произошло всего спустя 6 лет после того, как вступил в действие «указ о кухаркиных детях», существенно ограничивавший доступ к образованию детей из «простонародья». Деньги — весьма не малые в те времена (350 000 руб. — это порядка 10 % строительной стоимости крейсера «Аврора») выделил меценат, а не госбюджет империи, поскольку у имперской власти были задачи поважнее, чем повышение качества образования и расширение охвата системой образования населения страны.

Более того высшее полицейское и учебное начальство считало курсы Лесгафта вредными по их «научному направлению и демократическому характеру» и чинило их работе разные препятствия и ограничения. Лесгафту приходилось отстаивать свои проекты и энергично, упорно бороться за их осуществление.

- Самовоспитание — процесс выработки самим человеком стереотипов своего поведения.

Для того чтобы найти объективные закономерности процессов воспитания и самовоспитания, П.Ф. Лесгафт разработал свою методику изучения личности на любом этапе её развития.

Необходимо уметь выделять и по отдельности изучать:

- что дала человеку природа;
- что дала человеку окружающая среда;
- что человек сам из себя сделал.

**ЧТО ДАЛА ЧЕЛОВЕКУ ПРИРОДА**

**Аксиома 1**

Важнейший орган человека — кора головного мозга — к моменту рождения ещё полностью не сформирован. Процесс формирования, созревания и специализаций полей новой коры продолжается до 12 — 14 лет.

П.Ф. Лесгафт положил этот факт в основу всей своей теории.

От природы каждый нормально родившийся человек получает комплекс наследственных и врождённых качеств. Это — степень остроты зрения, тонкости слуха, обоняния, вкуса, осязания. Но самым ярким, бросающимся в глаза качеством человека с момента рождения является его темперамент.

Темперамент по П.Ф. Лесгафту — это свойство нервной системы, определяющее быстроту и силу реакции человека на внешние и внутренние раздражители.

Быстрая и сильная реакция — холерик, быстрая и слабая — сангвиник, медленная и сильная — меланхолик, медленная и слабая — флегматик.

Разные учёные включают в понятие «темперамент» много других проявлений человека. Но, изучая теорию Лесгафта, надо помнить, что здесь термин «темперамент» означает исключительно динамические характеристики нервной системы и больше ничего.

Темперамент не имеет отношения к нравственности. Флегматик может быть высоконравственным, а может быть — циничным. Темперамент — это естественное проявление свойств нервной системы данной единственной и неповторимой личности. Темперамент следует воспринимать как объективную реальность, не пытаясь его изменить, — этим можно причинить ребёнку непоправимый вред[1].

Важнейшая отличительная черта каждого родившегося человека, — присущие ему человеческие инстинкты.

Инстинкты — это свойства нервной системы, задающие направленность действий человека в различных жизненных ситуациях[2].

Не будем касаться присущих всему живому инстинктов самосохранения и продолжения рода. Лесгафт обратил особое внимание на те инстинкты, действие которых обеспечивает превращение родившегося на свет детёныша в творческую человеческую личность.

**Аксиома 2**

Каждый родившийся здоровым ребёнок наделён от природы инстинктами любознательности, впечатлительности и имитации, свободное проявление которых

---

[1] Это справедливо только отчасти. При достижении некоторого качества личностного развития индивид обретает способность переходить от одного темперамента к другому произвольно — соответственно своему пониманию потребностей действовать в динамике развития жизненной ситуации. В том, что названо «темпераментом», выражаются не только особенности личностной психической деятельности, но и эгрегориальные воздействия на неё. Пока индивид не освоил навык произвольной смены темперамента, — к его темпераменту действительно следует относиться как к объективной данности и не пытаться его изменить воздействием извне.

[2] Фраза справедлива с оговоркой — при близком к нулю уровне развития культуры и отсутствии осмысленно-волевых проявлений.

обеспечивает максимальное развитие всего заложенного в него природой потенциала «человека разумного», высоконравственной личности.

Почётный академик Академии образования РФ Ш.А. Амонашвили из своего большого педагогического опыта сделал вывод: *«Ребёнок от рождения наделён страстью к взрослению»*. То есть термины могут применяться разные, но в том, что *«ребёнок наделён...»,* никто из серьёзно изучающих ребёнка не сомневается.

Итак, на вопрос, что дала человеку природа, отвечаем:

- его личный темперамент,
- инстинкты любознательности, впечатлительности и имитации, с присущей только этому человеку силой проявления,
- и ярко или неярко выраженные задатки различных способностей.

**ЧТО ДАЛА ЧЕЛОВЕКУ ОКРУЖАЮЩАЯ СРЕДА**

Под окружающей средой Лесгафт подразумевает не только предметы, находящиеся у ребёнка под рукой, и явления, свидетелем которых он является, но и всех людей, с которыми общается ребёнок, — родителей, воспитателей, соседей. И, конечно, детский сад, школу и улицу[1].

**Аксиома 3**

В первые 12 — 14 лёт, которые только и могут быть названы периодом воспитания, окружающая среда целиком определяет «процесс формирования человеческой личности». Многие не сразу принимают эту аксиому, но соглашаются с ней по мере изучения теории Лесгафта.

Инстинкты любознательности, впечатлительности и имитации заставляют ребёнка упорно трудиться, осваивать окружающий мир, язык и поведение взрослых. Именно эти инстинкты становятся движущей силой возможного (при определённых условиях) умственного и нравственного развития.

Но эти инстинкты, к сожалению, значительно слабее инстинкта самосохранения и при неблагоприятных условиях легко могут быть уничтожены уже в первые часы и дни жизни ребёнка[2]. Тогда весь процесс развития человеческой личности вообще становится проблематичным. Если же ребёнок в первые часы и дни своего существования окружён Любовью и человеческим вниманием, он начинает развиваться как личность.

Любознательность заставляет ребёнка изучать окружающий мир. Он сосредотачивает своё внимание на каждом новом предмете и явлении, стремится использовать все свои органы чувств. Заботливые воспитатели должны обеспечивать постепенное появление всё новых и новых предметов и явлений, доступных вниманию ребёнка.

Впечатлительность ребёнка проявляется в том, что все контакты с новыми предметами и явлениями он переживает, радуется или огорчается.

Инстинкт имитации заставляет ребёнка пытаться воспроизвести все действия взрослых. И говорить, и ходить и совершать поступки он начинает, подражая окружающим. После нескольких повторении реакция на какую-то ситуацию становится автоматической, т.е. вырабатывается условный рефлекс[3].

Таким образом, благодаря активному общению со взрослыми все сформировавшиеся области коры головного мозга с момента рождения включаются в активную работу. Идёт нормальное развитие рассудка, в памяти накапливаются знания и опыт.

[1] В наши дни к этому следует добавить телевидение и интернет.

[2] «Уничтожены» — это вряд ли. А вот, что инстинктивные программы могут быть заблокированы, в том числе и в процессе формирования импринтинговой составляющей личностной психики, — это реально возможно. Кроме того, они могут изначально отсутствовать вследствие генетических дефектов.

[3] Или бессознательный автоматизм иного рода.

**Рассудок** — способность к восприятию, классификации, запоминанию и воспроизведению всей информации, поступающей к органам чувств человека.

По мнению П.Ф. Лесгафта, эта способность определяется сформированной и действующей с момента рождения частью коры головного мозга.

Основным этапом развития рассудка является период дошкольного развития. Как эффективно будет использовано ребёнком это время, целиком зависит от того, насколько окружающая среда способствовала проявлениям инстинктов любознательности, впечатлительности и имитации. Важнейшее условие свободного их проявления — постоянное ощущение ребёнком своей защищённости, заботы взрослых о всех его нуждах (но не о прихотях!)[1].

На третьем году жизни, по П.Ф. Лесгафту, заканчивается формирование первых участков новой коры головного мозга. Лесгафт был убеждён, что именно эта формирующаяся в процессе воспитания часть мозга «ответственна» за функции разума и духовно-нравственной сферы.

**Разум** — способность абстрактного мышления, анализа и обобщения (если развитие рассудка характеризуется опытностью, то развитие разума характеризуется способностью предвидеть[2]).

Духовно-нравственная сфера — способность к самоанализу, переживанию чувств любви, дружбы, красоты, это постоянно действующая совесть[3] и строгий внутренний закон свободы, добра, правды и справедливости.

Мария Монтессори (известный педагог из Италии[4]) из своего опыта установила, что возраст в два с половиной года является рубежом, после которого любой здоровый ребёнок становится способным включаться в процесс интеллектуального и нравственного развития.

Важнейшее положение теории П.Ф. Лесгафта состоит в том, что вновь сформировавшиеся участки коры могут включиться в общую работу мозга, а могут и не включиться. В последнем случае человек вырастает, оставаясь по умственному развитию на уровне трёхлетнего ребёнка. Память его может прекрасно развиваться дальше, но способности к абстрактному мышлению, к духовно-нравственным поискам, к самоанализу[5] у него не появятся.

Для того чтобы вновь сформировавшиеся участки коры включились в работу, необходимы определённые условия. П.Ф. Лесгафт особенно подчёркивал два необходимых условия:

- активная, последовательно усиливающаяся работа соседних ранее сформировавшихся зон коры;
- обязательное отсутствие спешки при выработке реакции на полученную информацию. Быстрая реакция происходит на подсознательном или рассудочном уровне, разум для оценки информации и выработки реакции требует времени.

Таким образом, по П.Ф. Лесгафту, с третьего года жизни при благоприятных условиях окружающей среды у ребёнка параллельно развиваются рассудок и разум. Если же развитие разума не началось, подросток приучается, опираясь на сильно развитую память, имитировать при необходимости поведение разумного человека.

---

[1] «Баловать» детей можно, но потакать их беззаботно-безответственным вожделениям, прежде всего — потребительским, — недопустимо. Если потакать такого рода эгоизму, то взращивается вседозволенность, подчас лишённая способности к предвидению последствий, что представляет опасность и для самогó её носителя.

[2] И творить новое.

[3] Совесть — всё же врождённое религиозное чувство. Если она не заблокирована, не подавлена, не изгнана из процесса выработки линии поведения, то разум — один из каналов её выражения, но совесть — не атрибут разума. См. Часть 1 работы ВП СССР «Основы социологии».

[4] Мария Монтессори (1870 — 1952) — по образованию врач, по жизненному призванию — педагог, создатель педагогической системы, в которой основной принцип — учитель-наставник должен уметь помочь ребёнку в его саморазвитии. Начала работу с умственно-отсталыми детьми, и многим таким детям её система позволила интегрироваться в общество и, насколько это позволяла им их биология, компенсировать интеллектуальную неполноценность. Потом она переключилась на общую педагогику. Более обстоятельно см. её произведения и литературу о ней и её системе.

[5] А также — к инициативе и творчеству.

Приблизительно в возрасте пяти лет начинают созревать самые сложные поля коры головного мозга. С их включением в работу может начаться нравственное развитие ребёнка.

Многолетние наблюдения Лесгафта показали, что этот процесс может идти только на базе развивающегося разума. Если разум не начал развиваться, о нравственном развитии не может быть и речи. Для нравственного развития необходимо тесное общение ребёнка с нравственным воспитателем на новом уровне. Поведение любимого воспитателя становится эталоном, к которому стремится ребёнок, даже не осознавая этого. К семи годам при благоприятных условиях у него формируются собственные нравственные основания.

Собственные нравственные основания — одно из важнейших открытий. П.Ф. Лесгафта. Фактически это тот внутренний нравственный закон человека, которым восхищался, но не мог его объяснить Эммануил Кант.

Собственные нравственные основания — это внутренний нравственный закон человека, отступить от которого он не может ни при каких обстоятельствах, это его представления о добре, правде, справедливости, свободе — плод его собственной напряжённой мыслительной деятельности[1].

Если условия среды не благоприятствовали нравственному развитию, то собственные нравственные основания не возникают. В лучшем случае такой ребёнок памятью усваивает нравственные нормы своей среды и делает вид, что их выполняет. Но в критической ситуации его действиями будет руководить инстинкт самосохранения, а о нравственных нормах он даже не вспомнит.

Из-за очень разных условий воспитания к семи годам дети уже сильно различаются по уровню физического, умственного и нравственного развития. И, как правило, эти различия в дальнейшем мало меняются. Обобщённое представление об уровне физического, умственного и нравственного развития человека Лесгафт назвал нравственным типом личности и определил, что главным фактором, от которого зависит, к какому нравственному типу личности будет принадлежать человек, является характер воздействия окружающей среды.

Чтобы наполнить понятие «нравственный тип личности» конкретным содержанием, надо научиться определять его проявления.

П.Ф. Лесгафт разработал чёткую методику определения нравственного типа: необходимо разграничить и последовательно определить отношение человека:

- к себе,
- к людям,
- к правде,
- к делу.

## КЛАССИФИКАЦИЯ НРАВСТВЕННЫХ ТИПОВ ЛИЧНОСТИ

Принадлежность людей к разным нравственным типам определяется в основном их различием по степени развития рассудка, разума и духовно-нравственной сферы. Лесгафт составлял свою классификацию на основании наблюдений за детьми семилетнего возраста, когда отличия наиболее резки и ещё не замаскированы последующим опытом.

### 1. Неправдивые типы

Особенно резко отличаются те типы, у которых развитие разума даже не начиналось. Это неправдивые типы. По уровню психического развития они на всю жизнь остались в трёхлетнем возрасте, даже если получили диплом о высшем образовании.

П.Ф. Лесгафт описал два таких типа — лицемерный и мягко-забитый.

[1] В нашем понимании — это результат осмысления деятельности совести и стыда. См. Часть 1 работы ВП СССР «Основы социологии».

**Лицемерный тип** — это не лицемерный человек, сознательно прикрывающей свою злонамеренность притворной доброжелательностью. Человек лицемерного типа бессознательно, инстинктивно меняет своё поведение, чтобы понравиться окружающим.

**По отношению к себе** не способен относиться критически. Всегда доволен собой и своим образом жизни. Любит лакомства, украшения, всякую блестящую мишуру. Понравившуюся вещь может украсть и тут же надеть на себя.

**По отношению к людям** — всегда подлаживается под окружающих. Всем стремится понравиться. Чувств к людям никаких не имеет. Чувства любви, дружбы ему недоступны. К тем, от кого зависит, демонстрирует страстную привязанность. Подхалим. Охотно ябедничает и доносит. Совершает предательство, не осознавая мерзости такого поступка.

**По отношению к правде** — лжёт свободно, иногда даже сам того не замечая. Уличённый во лжи, тут же придумывает другую ложь.

**По отношению к делу** — от любого дела стремится поскорее отделаться. В суть дела не вникает. Препятствия стремится обойти хитростью. Ленив.

**Условия возникновения лицемерного типа** — полное отсутствие любви и уважения друг к другу, правдивости в окружающей среде. Ребёнок подолгу оставался без всякого внимания взрослых, был свидетелем и даже участником застолий, пьяных перебранок, злословий и сведения мелочных счётов взрослых.

**Мягко-забитый тип**

**По отношению к себе** — в зависимости от обстоятельств или горько жалуется на свою судьбу, или с важностью поучает окружающих, как надо жить. Неопрятен. Постоянно озабочен удовлетворением своих животных потребностей. Много и неразборчиво ест.

**По отношению к людям** — перед теми, от кого зависит, заискивает и лебезит. Тех, кто от него зависит, с важностью поучает. Привязывается к сильным людям как к матери или няне. Доверившегося человека может походя предать.

**По отношению к правде** — лжёт только под страхом наказания за проступок. Свою вину может взвалить на кого угодно. Труслив.

**По отношению к делу** — ни одного дела не может самостоятельно начать и довести до конца, если его чему-то научили. Готов всех с важностью поучать. Новой работы боится. Ленив.

**Условия возникновения мягко-забитого типа** — страстно любящая ребёнка неразумная мать ограждала его от малейших забот и затруднений. Неразумная любовь забивает ребёнка сильнее, чем розги. Не имея возможности заняться какой-либо разумной деятельностью, ребёнок остаётся беспомощным, безынициативным, безответственным. Такой же результат получается в детском учреждении, где строго соблюдается установленный порядок и отсутствует внимание к отдельному ребёнку.

**2. Условно-правдивые типы**

У многих сегодняшних школьников при некотором развитии разума духовно-нравственное развитие не началось. Они на всю жизнь по уровню нравственного развития остались в пятилетнем возрасте. Это условно-правдивые типы. Они могут с жаром говорить о высоких нравственных ценностях, но в жизни никогда ими не руководствуются. Полученное образование не повышает их нравственного уровня.

П.Ф. Лесгафт описал два таких типа: честолюбивый и злостно-забитый.

**Честолюбивый нравственный тип**

**По отношению к себе** — очень аккуратен, заботится о своём внешнем виде. Постоянно говорит о своих достоинствах, знаниях, связях, знакомствах. Стремится командовать, отличиться, получить награду. Свою ошибку признать не способен. Если ему укажут на его ошибку, долго и мучительно переживает и мстит тому, кто заметил его ошибку.

**По отношению к людям** — не терпит соперников. Стремится от них избавиться любой ценой. Если может — уничтожает. Старается использовать людей в своих делах. При этом

заботится о них, помогает, но затем теряет к ним интерес. Кого не может использовать — презирает. Перед авторитетами заискивает. Любви, дружбы не знает, но может изобразить.

**По отношению к правде** — может солгать «для пользы дела». Часто лицемерит. Демагог.

**По отношению к делу** — там, где предполагает отличиться, работает страстно, самозабвенно, может прослыть трудоголиком. Уверен, что для достижения цели все средства хороши. При неудаче теряет интерес к делу. К другим делам равнодушен. Ленив.

**Условия возникновения честолюбивого типа** — взрослые заботились о других детях, а к нему были равнодушны. В нём как протест росло страстное желание доказать своё превосходство. Или, наоборот, постоянно восхваляли, награждали, ребёнка, демонстрировали его успехи родным и знакомым. Здесь возникает более мягкое чувство своей необыкновенности, которое требует постоянного подтверждения.

**Злостно-забитый тип**

**По отношению к себе** — о своём внешнем виде заботится мало. Болезненно реагирует на унижение своего достоинства (даже мнимое). Состояние апатии может внезапно смениться бурной (чаще разрушительной) деятельностью. Неожиданно, даже для самого себя, может вдруг ущипнуть или толкнуть соседа.

**По отношению к людям** — с людьми своего типа дружит, делится тем, что имеет. К остальным относится подозрительно или презрительно. Тому, кого признал своим лидером, служит самоотверженно. Слабого может защитить, но может и жестоко над ним издеваться.

**По отношению к правде** — лжёт только отрицанием (не я, не знаю). По отношению к «своим» честен и отзывчив.

**По отношению к делу** — всегда озабочен тем, чтобы не сделать больше, чем требуется. Приказы старается не выполнить или сделать наоборот. Для удовлетворения своей прихоти готов горы свернуть, в остальных случаях ленив.

**Условия возникновения злостно-забитого типа** — атмосфера злобы, грубости, недоверия, обвинений, наказаний, запретов и оскорблений. От ребёнка требуют того, что он ещё не способен исполнить, а потом наказывают за неисполнение требований. В нём в ответ растут злоба и ненависть.

Таким образом, ребёнок обречён на попадание в группу условно-правдивых нравственных типов, если при его воспитании не было стимулов для развития духовно-нравственной сферы.

**3. Правдивые нравственные типы**

Третью группу нравственных типов составляют люди правдивых нравственных типов, получившие возможность в процессе воспитания развить в полной мере свой рассудок, разум и духовно-нравственную сферу. В их сознании возникли собственные нравственные основания, которые руководят их практической деятельностью. Наличие этого внутреннего закона в сознании человека — важнейшее отличие правдивых нравственных типов от всех остальных. Они целеустремлённо занимаются своим образованием и глубоким изучением избранной для себя сферы деятельности.

П.Ф. Лесгафт описал два таких типа — добродушный и трудолюбивый.

**Добродушный нравственный тип**

**По отношению к себе** — о своём внешнем виде не заботится, но опрятен. Имеет развитое чувство собственного достоинства, самоконтроля и самоанализа. Не любит украшений, наград, поощрений. Когда его хвалят, испытывает желание убежать, спрятаться.

**По отношению к людям** — ко всем относится ровно, вежливо, внимательно. Проявляет сильные чувства любви, дружбы, патриотизма. От лицемеров и лжецов стремится отстраниться. За обиженных несправедливостью бросается в бой безрассудно.

**По отношению к правде** — никогда не лжёт и не лицемерит. Не терпит этого у других. Если не может отстраниться, карикатурно их изображает.

**По отношению к делу** — ищет дело, которому сможет отдать себя целиком. На избранном поприще работает целеустремлённо, привлекает сотрудников. Достижения радуют его и стимулируют к новой деятельности. Неудача вызывает самокритику и новую энергию. Иногда бросает дело и уходит в мир фантазии. К физическому труду слабо подготовлен.

**Условия возникновения добродушного типа** — достаток, но не роскошь. Постоянное общение с любящим нравственным воспитателем. Отсутствие угнетающих условий. Большой выбор интересных развивающих занятий и игр со сверстниками. Недостаточная возможность трудовой деятельности.

**Трудолюбивый нравственный тип**

П.Ф. Лесгафт употреблял термин «**угнетённый**», чем подчёркивал некоторую его зажатость, интеллектуальную ограниченность.

**По отношению к себе** — аккуратен. Есть чувство собственного достоинства. Чрезмерно скромен. Не знает за собой, никаких особых способностей. Личные потребности минимальные.

**По отношению к людям** — заботится о тех, кто нуждается в заботе. Ко всем внимателен. Проявляет сильные чувства любви, дружбы, патриотизма. От людей непорядочных отстраняется.

**По отношению к правде** — не лжёт и не лицемерит, поддерживает тех, кто борется за правду. Первым выступать стесняется.

**По отношению к делу** — постоянно трудится, охотно помогает другим. При неудаче руки не опускает, ищет причину в себе. *К масштабному планированию, широким обобщениям считает себя неспособным*.

**Условия возникновения трудолюбивого типа** — необеспеченность семьи. Постоянный упорный труд родителей на глазах у ребёнка. Любовь и забота друг о друге в семье. Участие ребёнка в общем труде с самого раннего возраста.

Таким образом, при условиях воспитания, стимулирующих развитие разума и духовно-нравственной сферы, ребёнок вырастает человеком правдивого нравственного типа. Такие условия П.Ф. Лесгафт назвал нормальными.

Как легко можно догадаться, нормальные условия воспитания не ограничиваются достатком в семье. Можно выделить целый комплекс таких условий:

- атмосфера взаимной любви и уважения;
- постоянное присутствие воспитателя, у которого не расходятся слово и дело, который постоянно подготавливает условия для того, чтобы ребёнок, закончив одно занятие, мог найти себе новое занятие;
- регулярный общественно значимый труд в присутствии ребёнка;
- соблюдение принципа постепенности и последовательности;
- соблюдение принципа гармоничного развития;
- отсутствие контактов с безнравственными, ленивыми и лживыми людьми;
- разумный уровень санитарно-гигиенических и экономических условий;
- высоконравственный первый учитель;
- отсутствие прибавочных раздражителей[1].

Все предметы и явления, которые стимулируют дальнейшую творческую активность ребёнка, Лесгафт назвал естественными раздражителями.

К сожалению, вокруг нас существует много предметов и явлений, которые без активной творческой деятельности ребёнка своим непосредственным действием на мозг вызывают чувство удовольствия или неудовольствия. П.Ф. Лесгафт назвал их прибавочными раздражителями. К ним он относил лакомства, яркие украшения, наряды, награды, сильно

[1] Всего того, что при неразвитости миропонимания и воли позволяет быть вовлечённым в поток суеты и разврата.

пахнущие вещества, табак, алкоголь, наркотики, азартные игры, роскошь, беспорядочную еду, нищету, голод, наказания[1]. Теперь мы добавили бы — телевидение и компьютер.

Так как окончание процесса формирования и специализации новой коры головного мозга приблизительно совпадает с началом полового созревания, т.е. с возрастом 12 — 14 лет, до этого времени ещё возможна корректировка нравственного типа ребёнка под влиянием окружающей среды в лице любимого школьного учителя. К началу учёбы в школе при нормальных условиях воспитания ребёнок преодолевает свой инстинкт имитации и если подражает, то вполне сознательно и только тому, кого считает для себя образцом. Те, кому условия воспитания помешали избавиться от инстинкта имитации и сформировать собственные нравственные основания, если не окажутся рядом с любимым учителем, всю жизнь будут жить «как все».

## ОСТАЛОСЬ ОТВЕТИТЬ НА ВОПРОС: ЧТО ЧЕЛОВЕК САМ ИЗ СЕБЯ МОЖЕТ СДЕЛАТЬ?

На этот вопрос мы ответим, когда поймём, какой характер он у себя выработал.

П.Ф. Лесгафт определил сильный нравственный характер как способность человека вести себя и совершать поступки в строгом соответствии с выработанными в собственном сознании нравственными основаниями.

Если человеку не всегда удаётся каждый свой поступок сопрягать со своими нравственными основаниями, значит, у него слабый нравственный характер.

Если у человека нет собственных нравственных оснований, то ни о каком нравственном характере и речи быть не может.

В последнем случае, однако, бывает, что человек проявляет исключительное упорство в стремлении к достижению своих личных целей. Тогда говорят о сильном физическом характере. Разница между нравственным и физическим характером ярко проявляется, когда оказывается, что цель деятельности недостижима. Человек с нравственным характером начинает выяснять причины, искать другие пути. А человек с физическим характером махнёт рукой и потеряет всякий интерес к делу.

Из самого определения сильного нравственного характера видно, что он начинает формироваться не раньше, чем вырабатываются собственные нравственные основания. Таким рубежом будет время начала полового созревания и окончания периода воспитания, т.е. 12 — 14 лет. Далее возможно только самовоспитание, суть которого и составляет выработка у себя сильного нравственного характера.

Самовоспитание далеко не каждому доступно. Для этого необходимо, чтобы человек принадлежал к правдивому нравственному типу, был способен к самоконтролю и самоанализу, обладал достаточно сильными волевыми качествами и находился в нормальных условиях[2]. Одним из этих условий становится наличие любимого взрослого друга-наставника.

Глубоко ошибочно господствующее в обществе мнение, что каждый молодой человек «вырастет — поумнеет». Там, где существует строгое общественное мнение, строгий контроль старших над младшими, создаётся впечатление, что оболтусы «берутся за ум». Но стоит им вырваться из-под контроля, как они демонстрируют самые дикие стадные проявления. А там, где общественное мнение вообще не формируется, там и взрослые способны на такой же вандализм, как и подростки.

Если обеспечить родившемуся без патологии ребёнку нормальные условия воспитания и самовоспитания он вырастет нравственной личностью.

Если ребёнку нормальные условия воспитания не обеспечить, он будет обречён, по выражению П.Ф. Лесгафта, всю жизнь нести на себе клеймо умственной и нравственной порчи.

Таковы в сжатом изложении основные идеи теории формирования личности П.Ф. Лесгафта.

[1] И спорт: «Счастлив тот, кто не знает скуки, кому совершенно незнакомо вино, карты, табак, всевозможные развращающие развлечения и спорт» — П.Ф. Лесгафт.

[2] Нормальные условия — не обязательны. Более того, если в процессе самовоспитания человек пришёл к диктатуре совести, то в ненормальных условиях он будет работать на их преодоление и искоренение.

На этом статья Е.Ш. Буха завершается. К сказанному в ней необходимо добавить, что П.Ф. Лесгафт считал, что физическое развитие (развитие тела), образование (в смысле освоения знаний и выработки профессиональных навыков), формирование характера — эта три составляющих одного процесса, оказывающих взаимное влияние друг на друга: см. его «Руководство по физическому образованию детей школьного возраста».

«Физическое воспитание является необходимым средством формирования гармонично развитого человека. Только гармонично развитый человек способен во всех областях жизни на оптимальную производительность с наиболее экономичным использованием энергии и в наиболее короткий срок.

Гармоничное развитие основывается на единстве физических и духовных сил человека и происходит при ведущей роли сознания».

И главное — он утверждал:

«Необходимо помнить, что нельзя ребенка сделать человеком, а можно только этому содействовать и не мешать, чтобы он сам в себе выработал человека. Необходимо, чтобы он выработал идейного человека и стремился бы в жизни руководствоваться идеалом».